

عبد الفتاح محمد دويدار
أستاذ علم النفس المعاصر
مدير قسم علم النفس - كلية آداب
جامعة الإسكندرية

علم النفس التجريبي العملي
أثر النظرية وتطبيقاته العملية
في

الذاكرة والقدرات العقلية

١٩٩٧



د. عبد الفتاح محمد دويدار
أستاذ علم النفس المساعد
كلية الآداب
جامعة الاسكندرية

علم النفس التجريبي المعملی
أطوره النظرية وتجاربہ المعملية
فی

الذكاء والقدرات العقلية



١٩٩٧

الناشر

General Organization of the Alexandria Library (GOAL)
Bibliotheca Alexandrina

المكتب العلمی للكمبيوتر والنشر والتوزيع

ش سامی جنيته الشاطبي - الاسكندرية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
وَقَدْ كَلَّمْنَا زَيْدَ بْنَ عَدْنَ
صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

سورة يوسف: آية ٧٦

الإهداء

إلى " رَوْحَى والدَى الخالدَتَيْنِ
" رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا "

تصدير

من الطبيعي لعلم النفس بوصفه علماً يدرس جوانب نشاط الإنسان في تفاعله مع البيئة وتكيفه لها أن يتفرع إلى مجالات معينة بعضها يهتم بالكشف عن الوقائع والمبادئ التي تحكم السلوك الإنساني ، والبعض الآخر يهتم بتطبيق هذه الوقائع والمبادئ على مشكلات الإنسان ، ويطلق على الأولى مجالات علم النفس النظرى ، وعلى الثانية مجالات علم النفس التطبيقى .

، وعلم النفس التجريبي المعملى يهدف إلى ربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق ، بحيث ترتبط دروس علم النفس بتجارب ودراسات تجرى فى معامل علم النفس وفى قاعات الدرس ، بغية أن يدرس الطلاب علم النفس وأن يتعلموا أصوله ومبادئه ومفاهيمه عن طريق العمل والنشاط ، وألا يقتصر الأمر على مجرد حفظهم لقدر من المعلومات تظهر بصورة أو أخرى فى أوراق الامتحانات . فدراسة السلوك الإنسانى بطريقة عملية ينبغى أن تودى إلى تنمية مهارات الطلاب وقدراتهم على استخدام الطريقة العلمية فى حل مشكلات علم النفس ، بل وعلى استخدامها لخدمة البشرية فى فن ممارسة الحياة بطريقة طبيعية .

وغنى عن البيان ، أن ممارسة البحث والتجريب صناعة ، ولكل صناعة أساتذتها ومعلموها الذين يلقنون قواعدها لتلاميذهم ويدربونهم على إتقان صنعها وخدمة أصولها .

وهذه القواعد وتلك الأصول ليست إلا ثمرات تجارب الآخرين بعد معاناة ومعارك نضجت فى رحابها وأصبحت زاداً لمن يريد المسيرة فى شعاب العلم ودروبه ، فالمعرفة النظرية لا تثمر دون تطبيق ، وحفظ قواعد مناهج البحث وأصوله لا تكون باحثاً ، ومطالعة النظريات المختلفة لا تخلق عالماً ، ولكن القدرة

على تطبيقها في مجال معين من مجالات الدراسة هي التي تكون الباحثين المقتدرين وتصلهم ، فالعلوم بغير تطبيق كشجرات غير مثمرات .

ومن نافلة القول إن كثيراً من معرفتنا عن السلوك الانساني مستقاه من التجارب العملية . وعلى وجه الدقة فإن التجربة لا تحتاج إلى الإجراء في معمل لكي تسمى كذلك فإذا أمكن الوصول إلى درجة ملائمة من التحكم في ظروف البيئة الواقعية فمن الممكن جداً إجراء تجربة حقيقية في هذه البيئة . وتسمى هذه التجارب بالتجارب الميدانية أو الواقعية أو العملية أو الأمبيريقية Imperical Experiments ولا يُعدّ المكان أو " مسرح الحوادث " (إن شئت) هو الذي يحدد ما إذا كان البحث تجريبياً أم لا ، ولكن الأمر يتوقف على توافر درجة ضرورية من التحكم والضبط Control .

، ولكي نوضح عملية التجريب ، وكيف أن التجريب الدقيق يمكن أن يجد له مكاناً في الميدان ، فإننا نذكر المعنى اللغوي للتجربة ، حيث نجد التجربة في اللغة تحمل معنى الاختبار والامتحان والوزن والقياس بقصد الوصف الدقيق . ولكن قواميس اللغة لم تعط التجربة وصفها الإجرائي المناسب . فمباين علم النفس المختلفة زاخرة ببحوث مستفيضة عن الاختبارات والمقاييس والتقويم ، والاهتمام بهذا الجانب هو التدقيق في الوصف بتحديد أجهزة القياس وأدواته وبيان مزاياها وعيوبها واستخداماتها وتطورها ، ومدى صدقها وثباتها ، والمعايير التي حددت على أساسها وحدات القياس ، مع ملاحظة أن التجربة تعتمد على المقاييس ولكنها أوسع منها وأشمل . فالمقاييس تصف المتغيرات ، ولكن التجربة تصف العلاقة بين أكثر من متغير . بمعنى أن التجربة تشتمل على أكثر من قياس وعلى تدخل الفاحص بتغيير عامل أو أكثر تغييراً محدداً وقياس الأثر الناتج عن هذا التغيير واستخلاص العلاقة بين المتغيرات المثيرة والتغير المنتظم الذي نتج عن هذا التأثير ، شريطة توافر شروط التجربة ومعالجة نتائجها إحصائياً أي كميّاً .. وألا يكون هناك

مبالغة أو استطراد في التعميمات ، بقدر ما يجب أن يكون الالتزام في استخدام نتيجة التجربة للتنبؤ والتحكم في حدود الظروف والإجراءات التي تمت تبعاً لها .

لذلك ، فإن هناك نوعاً من التجارب يسمى التجارب التوضيحية *Illustrative Experiments* ، وهي التجارب التي تفيد العلم بطريقة مباشرة . فهي عادة لا تضيف جديداً لما هو معروف من النتائج التجريبية ولكنها تستخدم لزيادة عدد الملمين بالتجارب النفسية ونتائجها . فالتجارب النفسية التي يقوم أستاذ المادة بإجرائها أمام طلابه باستخدام واحد منهم لتوضيح الذكاء أو قدرة عقلية معينة تعتبر تجربة توضيحية . واشترك كل طلاب الفرقة في تجربة تعلم لفظي أو تعلم شرطى يعتبر أيضاً تجربة توضيحية طالما كانت التجربة تكراراً لتجربة سبق إجراؤها وأن الهدف هو استخدامها كوسيلة تعليمية لأهميتها ولما تحويه من معالجات تجريبية بالمختبر أو بالمعمل .

والجدير بالذكر ، أن تعليمات الباحث أو الفاحص أو المجرّب أو المختبر ذات أهمية كبيرة ، ولا يوجد ثمة نموذج للتعليمات بل تختلف باختلاف هدف التجربة . غير أنه يجب على الفاحص عند دخول المفحوص إلى المختبر أو المعمل أن يوضح له دوره والمطلوب منه ، وأن يوجد لديه الدافع للاشتراك في التجربة بأمانة ودقة . ومن أهم الموضوعات التي يركز عليها الفاحص أو الباحث هي وضوح التعليمات وإقائها بأسلوب سهل سلس مفهوم مع شرح كل خطوة بالتفصيل دون إطالة أو إطناب . فالتطويل في الشرح يبعث على الملل والتوجس والشعور بالخوف والقلق ، والإطناب يؤدي إلى غموض المعنى وتصور المفحوص لدوره في التجربة على الصورة التي تتراءى لكل واحد منهم . كما على الفاحص أن يبرز أهم التحذيرات والمتطلبات من المفحوصين بتكرارها منفصلة أو بتغيير نبرة صوته ، وأحياناً يلقي الفاحص تعليماته على مراحل ، وبعد أن يتأكد من فهم المفحوصين

للجزء الأول ينتقل لشرح الجزء الثاني ... وهكذا ، وأحياناً أخرى يصاحب إلقاء التعليمات شرح للأجهزة والأدوات والمقاييس والاختبارات المستخدمة في التجربة .

وتبدأ مرحلة التطبيق على المفحوصين - عادة - بمحاولات تدريبية القصد منها التأكيد من فهم المفحوصين للتعليمات وللحصول على الألفة بجو التجربة ، وللإجابة عن استفساراتهم ، وتصحيح أخطائهم ، وللتخلص من العوامل التي تؤثر على القراءات الأولى في التجربة الرئيسية كالدافع الزائد عن الحد الذي لا يفتأ في الاضمحلال بعد اكتشاف المفحوص سر التجربة ، والحذر الزائد المشوب بالخوف من الفشل في أداء المطلوب مما يؤثر على النتائج في مطلعها ، ومن ثم كل النتائج إذا أضيفت لبقيتها .

ولكن ، كم يكون عدد المحاولات التدريبية ؟ وهل تكون طبق الأصل كالتجربة الرئيسية ؟ أم تكون شبيهة بها ؟ وما مقدار الشبه ؟ ... مثل تلك الأسئلة يجيب عنها الفاحص إجرائياً من واقع استفادته من مرحلة التجارب الميدانية .

وبعد المحاولات التدريبية تبدأ التجربة الرئيسية وتأخذ العوامل في تأثيرها المستقل وتصدر الاستجابات وتسجل وتصنف للتحليل . وهنا تبرز أهمية قياس المتغير التابع . وعلى ضوء ما سيسفر عنه من قراءات ستكون النتيجة بقبول الفرض أو برفضه .

لذلك فإن التجربة الرئيسية تحتاج إلى دقة في الإجراء وحساسية كبيرة للموقف التجريبي ككل ، وبقطة لاحتمال تدخل عوامل غريبة غير متوقعة تغير من مجريات الأمور ، وتحمل النتائج بالأخطاء .

وعلى ذلك ، فإن زيارة المختبرات النفسية أو معامل علم النفس بوصفها مصدراً أساسياً من مصادر الخبرة في إجراء التجارب - لا تكفي ، ومشاهدة إجراء التجارب لا تكفي أيضاً ، والاشتراك كمفحوص لا يُكون الخبرة كلها ، ولكن لابد

من ممارسة إجراء التجارب النفسية من ألفها إلى يائها ، ممارسة فيها تعدد وتنوع وليست تكراراً وحركات ثابتة ، مع ملاحظة أن الاطلاع الواسع والعميق على المعلومات النظرية في مجال التخصص والبحوث التي أجريت والتي مازالت تحتاج إلى دراسة إلى جانب الاستعداد الشخصي والممارسة والابتكار — متى تفاعلت — تمثل المصادر الأساسية للخبرة التي لا تنضب ، وهي الأساس الذي يجب أن يعتمد عليه الفاحص والباحث في دراساته التجريبية .

بناء على ما تقدم ، فإن كل تجربة عملية يحتوى عليها هذا الكتاب تستهدف تنمية فهم الطالب بوصفه دارساً للسلوك الإنساني في مجال معين ومساعدته على الفهم العملي الإجرائي . وهذه التجارب مستمدة من دراسات علمية قام بها أعلام علم النفس والكتاب بهذا المعنى يفيد في تقديم علم نفسي حي للمبتدئين ، ينهلون من نبعه بمقدار ما يروى ظمأهم ، كما يفيد في تزويد الطلاب المتقدمين في دراساتهم النظرية بخلفية عملية ودراسات محسوسة تزيد من وضوح أفكارهم في مجال دراسة السلوك الإنساني بصفة عامة ، وفي مجال الذكاء والاستعدادات والقدرات العقلية على وجه الخصوص .

والله سبحانه وتعالى من وراء القصد ، وهو الهادي سواء السبيل .

الاسكندرية في سبتمبر ١٩٩٦

دكتور/ عبد الفتاح محمد دويدار

الفصل الأول

مدخل لدراسة الذكاء والاستعدادات

و القدرات العقلية

تمهيد :

دراسة الذكاء والاستعدادات والقدرات العقلية من أهم موضوعات علم النفس التي تهتم الآباء والمربين و المدرسين والعاملين في المجالات المهنية المختلفة. فالمجال الرئيسي لهذه الدراسة هو البحث الكمي للفروق الفردية في الذكاء والقدرات العقلية الأخرى ، وتفسير هذه الفروق تفسيراً علمياً سليماً . فيهتم ببيان طبيعة هذه الفروق ، وكيف تتأثر بعوامل النمو والتدريب ، وكيف ترتبط القدرات العقلية في صورة تنظيم معين إلى غير ذلك من النواحي التي ترتبط أساساً بهذا الموضوع الرئيسي من موضوعات علم النفس . كما يمتد أيضاً إلى وسائل قياس القدرات العقلية والشروط الواجب توافرها في هذه الوسائل .

وهناك عدة أمور يجب أن يضعها المدرس في اعتباره لكي يقوم بواجبه كاملاً ويوجه التلاميذ التوجيه المناسب :

الأول : أن وجود فردية في القدرات العقلية بين التلاميذ أمر طبيعي . فكما أننا لانستغرب اختلاف الأفراد فيما بينهم من ناحية الطول أو الوزن ، يجب ألا نستغرب كذلك وجود فروق بينهم في الذكاء أو في القدرات العقلية الأخرى، كالقدرات الحسابية والعديدية واللغوية والميكانيكية ... الخ .

الثاني : أن وجو فروق بين الناس في القدرات العقلية لايعنى وجود أو عدم وجود هذه الخصائص عند فرد ما ، فليس هناك انسان معدم الذكاء أو إنسان كامل الذكاء ، وإنما تقاس هذه الفروق على طول مقياس مستمر لأي خاصية من خصائص السلوك. فأى خاصية عند أى فرد تمثل درجة على هذا المقياس المستمر ، بمعنى أن الناس لاينقسمون إلى أنماط متميزة تمام التمايز في خصائصهم المختلفة . وإنما يختلفون في درجة وجود هذه الخصائص . ومن هذه الناحية يجب أن ننظر إلى الفروق على أنها مسألة درجة فحسب،

لاعلى أنها مسألة خصائص توجد أو لاتوجد . فالفروق بين الأفراد فى الذكاء والقدرات العقلية هى فروق كمية وليست فروقاً كيفية أو نوعية .

الثالث : إن وجود هذه الفروق يساعد على تحسين الحياة وسيرها السير الطبيعى . فالحياة لايمكن أن تقوم إذا كان الناس جميعا من مستوى واحد . كما أن الذكاء وحده ليس هو الشرط الوحيد للنجاح فى الحياة . فقد لا يكون الشخص على درجة عالية من الذكاء ومع ذلك فهو عامل أو فنان ناجح . والحياة تحتاج إلى هذا وذلك . ووجود الفروق الفردية لايعنى أن نحاول القضاء عليها بقدر مايعنى العمل على ضوء معرفتها وإستخدامها وحسن استثمارها لخير الجميع .

الرابع : إن وظيفة التربية والمدرسة أن تتعرف على هذه الفروق بين التلاميذ ، وأن تكشف عن المواهب والأستعداد وتعمل على اطراد نموها إلى أقصى حد ممكن وأن تكشف الجانب الذى يمكن أن يبدع فيه التلميذ وتعمل على نمو هذا الجانب وأن تراعى الجوانب الأخرى حسب الحاجات التعليمية المختلفة.

إن الكثير من الحقائق عن الفروق الفردية Individual Differences سواء فى الذكاء أو القدرات العقلية أو غيرها أصبحت معروفة نتيجة الأبحاث والتجارب العديدة التى أجريت حول هذا الموضوع ، وقد أثبتت هذه الأبحاث والتجارب أن الأطفال يولدون مختلفين وأن الخبرات المختلفة التى تمر بها الأطفال خلال حياتهم تزيد من هذه الفروق . ولم ينجح التعليم فى الماضى إطلاقاً فى جعل التلاميذ جميعا متمثلين ، ولن يستطيع فى المستقبل أن يحقق هذه النتيجة . وعليه فإن أحسن مايستطيعه التعليم ، هو أن يتعامل مع التلاميذ حسب طبيعتهم الخاصة وحسب ماينهم من فروق ليصل بكل منهم إلى أقصى ماؤله له استعداده وإمكاناته الخاصة وهو الهدف الأساسى الذى يجب أن توجه له المدرسة عنايتها .

وقد كانت هناك طريقتان حاولت كل منهما معالجة موضوع هذه الفروق بين التلاميذ . وجهة الأولى اهتمامها للمتوسط العام الذى يصل اليه الأطفال فى سن معينة ، ورأت أنه من الواجب أن يصل كل تلميذ إلى المستوى الذى يناسب سنه . وأهملت بهذا العوامل الرئيسية فى عملية التعلم ، كما أهملت ما يستطيع الطفل نفسه أن يفعله ، واعتمدت فقط على إختبارات الذكاء التى تعطى متوسطات عامة لإمكانيات الطفل العقلية فى سنوات حياته المختلفة بمقارنته بالأطفال الآخرين . مثل هذه الأختبارات مهمة فى الواقع لأغراض التشخيص والمقارنة ، ولكن المدرسين فهموا هذه المتوسطات على أنها مستويات وأن مهمتهم هى أن يحاولوا رفع كل طفل إليها ما أمكن . وإحدى النتائج السيئة لاتباع هذه الطريقة هى إهمال التلاميذ الذين هم فوق المستوى العادى . وكل الجهود تبذل لجذب المتخلفين والأغبياء إلى المستوى العام ما أمكن .

أما الطريقة الثانية فعملت على السماح للفروق الفردية بأن تظهر على نطاق واسع . أن هذه الطريقة خطر بدورها . فعندما يسجل تلميذ ٨٠ درجة فى إختبار الذكاء نجد أن الكثير من المدرسين يقررون أن هذا التلميذ غير قادر على التمكن من الدراسة بصفة عامة أو من دراسة بعض المواد والأفاده منها . ويضعونه لهذا السبب فى عمل آخر أو يجعلونه يدرس مواد أو موضوعات أخرى يعتبرونها أقل صعوبة وقد أظهرت أبحاث عديدة أن التلاميذ الذين هم أقل من المعتاد فى قدرتهم العقلية العامة تمكنهم ظروفهم فى جملتها من متابعة أقرانهم ومشاركتهم فى أوجه النشاط المختلفة فى المدرسة . وإن الحكم لا يرجع إلى درجة الذكاء وحدها ، وإنما يرجع إلى ظروف التلميذ وإمكاناته ككل ، وهل هى تمكنه من متابعة الدراسة المعينة أو الموضوعات المعينة أو لا ، وأنه ليس معنى تصور التلميذ فى هذه الناحية العقلية قصور فى النواحي الأخرى ، فالتلميذ الذى هو أقل من المستوى العادى فى القدرة العقلية العامة قد يظهر تفوقا فى المواد التى تعتمد على الاستخدام

اليدوى مثل الرسم وتركيب الآلات . أو بمعنى آخر ليس هناك أطفال أغبياء وأذكاء فقط . ولكن هناك أطفال لديهم إستعدادات وإمكانيات مختلفة . ولذلك فقد يكون من الأفضل أن نهتم إلى جانب الاهتمام باختبارات الذكاء بالمقاييس الأخرى التى تعطى فكره عن إستعدادات التلميذ الأخرى وإمكاناته بصفة عامة بدل قصر الاهتمام على الذكاء وحده . هذه الطريقة يمكن عن طريقها تفادى الخطأ الكبير من تسمية أحد الأطفال بأنه غبى أو متوسط أو ذكى .

نصل مما تقدم إلى أن المدرسة يجب أن تعامل التلاميذ كأفراد كما هى طبيعتهم ، كل حسب إستعداداته ودرجة النمو التى وصل إليها ، وأن تعمل على الوصول به إلى أقصى ما توهمه له هذه الاستعدادات ، وهذا فى الواقع واجب ضرورى إذا أردنا للقيم الديمقراطية أن تتحقق . وأن تعمل على إستخدام اختبارات الذكاء فى أغراض التشخيص والتوجيه ، لا بقصد اتخاذها مقياسا أو مستوى تعمل المدرسة على وصول تلاميذها إليه ، أو تصنيف التلاميذ إلى أذكاء ومتوسطين وأغبياء على أساسه ، وإنما للمساعدة على إكتشاف هذه الفروق بين التلاميذ بالنسبة لقدراتهم العامة وأيضاً للفروق بينهم بالنسبة للقدرات الخاصة وإمكاناتهم الأخرى بصفة عامة ، لافترض العمل على حذفها ، وإنما على أساس أن تقدم المجتمع ورقية. إنما يأتى نتيجة الاختلاف والتنوع فى قدرات الفرد وإمكاناته ، ونتيجة العمل على نمو هذه القدرات والإمكانات ، وهى الحقيقة التى سبق أن أشرنا إليها .

فإذا بدأت المدرسة من هذه النقطة ، فإنه سرعان ما تظهر إمكانيات كثيرة لخلق بيئة تعليمية صالحة لكل طفل على ضوء إمكانياته وإستعداداته .

دراسة القدرات العقلية :

الوسيلة الأساسية لدراسة القدرات العقلية وللتعرف على مستوى هذه القدرات ودرجة نموها هى الاختبارات النفسية . حقيقة أن الناس يختلفون فى

قدراتهم العقلية معروفة منذ قرون عديدة ، بل منذ بدأ الإنسان يدرك ويلاحظ هذه الفروق ، ولكن دراسة الفروق بين الناس فى هذه الخصائص والقدرات ووسائل الاستفادة منها فى المجالات التى تتطلبها لم تبدأ إلا منذ بداية هذا القرن ، وعلى وجه التحديد مع بداية وضع اختبارات الذكاء ، ومنذ بدأ الاهتمام فى علم النفس يتجه إلى النتائج الكمية التى نحصل عليها نتيجة ملاحظة السلوك ، كما تعطى العلوم الطبيعية نفس الاهتمام للنتائج الكمية وتعتبرها منهجها الأساسى . فالأرقام أكثر دلالة فى أغلب الأحوال من مجرد الوصف اللفظى لأى ظاهرة . فإذا ارتفعت درجة حرارة جسم مثلاً يمكن أن نعبر عن ذلك بالألفاظ ونقول أن حرارته ارتفعت بدرجة صغيرة أو كبير أو ارتفعت للغاية أو نحو ذلك . ولكن أدق من ذلك أن نقول أنه ارتفع كذا درجة مئوية . والعمل فى العلوم الطبيعية جميعاً يسير على هذا المنوال ، فنتائج التجارب كلها يعبر عنها تعبيراً كمياً ، والعلاقات المختلفة المشتقة منها يعبر عنها أيضاً تعبيراً كمياً . هذا النوع من التعبير يساعد فى عمليات الاشتقاق الرياضى والوصول إلى تفسيرات ونتائج لم تكن تنسب للعلوم الطبيعية مالم تتخذ هذا المنهج .

ولقد أجمعت نظريات تفسير الذكاء ، على وجود ثلاثة أنواع من العوامل الرئيسية ، وهى :

الأول - هو العامل العام : General Factor

الذى يتسع فى مداه ليشمل جميع الاختبارات التى تقيس نواحي النشاط العقلى المعرفى ، وهو الذى يمكن أن نوحده بينه وبين الذكاء . وبمعنى آخر هو العامل الذى يوجد فى جميع الاختبارات .

الثانى - هو العامل الطائفى : Group Factor

الذى يمثل الصفة التى تشترك فيها مجموعة من الاختبارات التى تقيس بعض جوانب النشاط العقلى المعرفى ولا تشترك فيها بقية الاختبارات . أو بمعنى

آخر أنها خاصة بطائفة معينة من النشاط العقلى المعرفى . وأفضل تصور لهذا النوع من العوامل هى العوامل التى حددها ثرستون ، والعامل الطائفى هو الذى يوجد فى أكثر من اختبار .

الثالث - هو العامل الخاص : Specific Factor

الذى يمثل الصفة التى يختص بها اختبار معين فحسب ولا توجد فى الاختبارات الأخرى . أى هو العامل الذى يوجد فى اختبار واحد فقط .

وللاغراض العلمية التجريبية يحسن أن نشير إلى أن نتائج القياس لا تتأثر بهذه الأنواع الثلاثة من العوامل فحسب ، وإنما تتأثر أيضا بالأخطاء التى ترجع إلى الظروف التى يتم فيها تطبيق الاختبارات ، وإلى الاختبارات نفسها . هذه الأخطاء تمثل فى مجموعها عاملا رابعا يدخل فى الاعتبار أيضا كنتيجة حتمية لتأثر القياس النفسى بها .

ويتيح التقسيم السابق إمكانيات عديدة للتعرف على التنظيم العقلى المعرفى . إذ يمكن على أساسه أن نتصور هذا التنظيم على شكل تنظيم هرمى يبدأ بالقدرة العامة التى تأتى فى قمة الهرم ، التى تشترك فى جميع العمليات الخاصة بالنشاط العقلى المعرفى . وتأتى بعد هذه القدرات الطائفية التى تقع فى مرتبة بين القدرة العامة ، وبين القدرات الخاصة التى تقع عند قاعدة هذا التنظيم .

فكل صورة من صور النشاط العقلى المعرفى تشترك فيها القدرة العقلية العامة بدرجة معينة تختلف من صورة إلى أخرى . كما تتضمن تأثير قدرة أو أكثر من القدرات الطائفية فى أى مستوى من مستوياتها وتتأثر كذلك بالقدرات الخاصة التى تميزها عن صور النشاط العقلى الأخرى .

كما يتيح لنا هذا التقسيم إمكانية تصور كيف يمكن أن تتجمع القدرات الطائفية الأولية لتعطى القدرات الطائفية المركبة (مثل القدرات التى تدل على

المكونات العقلية اللازمة للدراسة فى نوع معين من المعاهد أو للعمل فى مهنة معينة) ، والتي تأتى فى التنظيم الهرمى فى مستوى يقع بين القدرة العامة وبين القدرات الطائفية ، وايضاً كيف يمكن أن تنقسم القدرات الطائفية الأولية لتعطى القدرات الطائفية البسيطة (ومن أمثلتها القدرات الطائفية البسيطة التى تنقسم إليها القدرة العددية مثل القدرة على إدراك العلاقات العددية والقدرة على إدراك المتعلقات العددية والقدرة على (الإضافة العددية) والتي تقع فى التنظيم الهرمى بين القدرات الطائفية الأولية والقدرات الخاصة .

ويتيح لنا هذا التقسيم أيضاً أن نتصور كيف تؤثر القدرة العامة (أو الذكاء) فى المستويات التى تليها . فالشخص ضعيف العقل تكون قدراته العقلية فى المستويات الأخرى معطلة . ويزداد تعطل هذه القدرات بنقص نصيب الشخص من القدرات العامة (من الذكاء) . نلاحظ ذلك مثلاً فى المعتمدين الذين تقل درجات ذكائهم عن ٢٥ : قدرتهم على فهم الكلمات أو استخدامها أو العد أو الإدراك أو التذكر ... محدود للغاية . بعكس المتفوقين فى الذكاء ، نجدهم متفوقين عادة فى القدرات الأخرى . فقد أثبتت أبحاث كثيرة (١) أن التفوق فى أغلب أنواع الدراسة فى كثير من المهن يرتبط ارتباطاً عالياً بالذكاء .

وبالمثل يرتبط كل مستوى بالمستويات التى تليه ويؤثر فيها . فالقدرات الطائفية البسيطة ترتبط بالقدرات الطائفية التى تنتمى إليها بنفس الكيفية ... وهكذا . إن نجاح الإنسان فى حياته لا يتوقف على نصيبه من القدرة العامة أو الذكاء فحسب ، وإنما أيضاً على ماله من مواهب أو قدرات أخرى يظهر أثرها فى مجالات نشاطه العقلى المختلفة .

(١) إبراهيم وجيه محمود ، القدرات العقلية ، الطبعة الثانية ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٩ ، ص ١٠٠

وهذه القدرات تنظم فى ثلاثة مستويات :

الأول : ويشمل القدرات الطائفية الأولية ، مثل القدرة اللغوية والقدرة على الطلاقة اللفظية والقدرة العددية والمكانية ... الخ .

وهذا النوع من القدرات يمثل كل منها صفة مشتركة بين عدد من الاختبارات ومن ثم فإن الكشف عنها يعتمد على هذه الاختبارات . فالقدرة اللغوية تكشف عنها اختبارات مثل التصنيف اللغوى والعلاقات اللفظية والأمثلة الشائعة ... الخ ، والقدرة على الطلاقة اللفظية تكشف عنها اختبارات مثل إعادة ترتيب الحروف وإيجاد الكلمات وتكوينها .. وهكذا .

الثانى : ويمثل القدرات الطائفية البسيطة : وهى القدرات التى تنقسم اليها القدرات الطائفية الأولية . فالقدرة العددية مثلاً يمكن أن تنقسم إلى قدرات أبسط منها. فقد أسفرت أبحاث الدكتور "فواد البهى السيد" (١) ، للمكونات العاملة لهذه القدرة أنها تتكون من ثلاث قدرات عديدة أخرى أبسط منها هى

١ - القدرة على إدراك العلاقات العددية : وتتمثل فى إدراك العلاقات الحسابية المحذوفة .

٢ - القدرة على إدراك المتعلقات العددية : وتتمثل فى إدراك الأعداد الناقصة فى العمليات العددية .

٣ - القدرة على الأضافة العددية : وتتمثل فى سرعة ودقة عمليات الجمع .

الثالث : ويمثل القدرات المركبة : التى تدل على مجموعة القدرات الطائفية الأولية التى يعتمد عليها النشاط العقلى فى ميدان معين تعليمى أو مهنى مثل القدرة الميكانيكية اللازمة للنجاح فى الأعمال التى تتصل بجميع القطع

(١) فواد البهى السيد . القدرة العددية دار الفكر العربى القاهرة ١٩٥٠

وأشغال الورش والعمل على الآلات ، وتعتمد على قدرات أولية مثل القدرة المكانية والقدرة على سرعة الإدراك .. الخ .

ذكاء الأطفال وقدراتهم العقلية :

إن أحداً لا ينكر أن الطفل الموهوب (Gifted - Child) : هو ذلك الطفل الذى يمتاز بقدرة عقلية يمكن تحديدها بنوع من إختبارات الذكاء ، والتي تقيس قدراته على التفكير والاستدلال ، وتحديد المفاهيم اللفظية ، وإدراكه لأوجه الشبه بين الأشياء ، والأفكار المماثلة ، كذلك قدرته على ربط تجارب سابقة بمواقف راهنة ، وأكدت التجارب على وجود علاقة ارتباطية بين النجاح العلمى للطفل وقدراته الموهوبة . وقد عرف بعض علماء ولاية أريجون الأمريكية الطفل الموهوب بأنه " ذلك الطفل الذى يظهر تفوقاً فى مجالات معينة ، أو يتمتع بقدرة ذهنية ممتازة " . لذا فقد عملوا برامج تربوية وتعليمية خاصة لبعض الأطفال الذين يتمتعون بمواهب موسيقية أو فنية ، وبرامج أخرى متنوعة للأطفال الذين ينتظر منهم أن يكونوا قادة إجتماعيين . ويرى شيفل (M . Scheifele) . (١٩٦٥) ، أن الأطفال الموهبين (Gifted - Children) : هم أولئك الذين يتمتعون بقدرات ومهارات خاصة فى الميكانيكا والعلوم والفنون والعلاقات الاجتماعية ، إلى جانب ذكاء عام مرتفع ، ويظهر تفوقهم من خلال القيام بأعمال ممتازة وفائقة . وإن أى عمل مميز ومبتكر لابد أن يكون صاحبه متمتعاً بقدرة عقلية عالية ، ولهذا فالموهبة هى قدرة الفرد على الابتكار فى مجال واحد أو أكثر . ولقد ناقش لاسيتو (Lacito) الموهبين ضمن تحديدات مختلفة هى (١) :

(١) هاشم محمد على محمود : الأطفال الموهبون ، ليبيا ، بنغازى ، منشورات جامعة قاريونس ، ١٩٩٤ ، ص ص (٣٢ - ٣٨) .

١ - تحديد إختبارات الذكاء : (The IQ definition) بمعنى وضع درجة إختبار الذكاء كحد لتحديد الموهبة ، حيث يرى تيرمان (Terman) فى دراسته الشهيرة إعتبار درجة الذكاء (١٤٠) كحد أدنى ضمن مجموعة الأطفال الموهوبين ، والحد الأدنى للمسجلين فى فصول خاصة للموهوبين حسب إختبار الذكاء (١٣٠ درجة) .

٢ - التحديد الإجتماعى : (The Social Definition) والذي يشير إلى أن الأطفال الموهوبين هم أولئك الذين لهم أداء ذو فاعلية وإنسجام ويتمشى مع النشاط الإنسانى ويسترعى الإنتباه .

٣ - تحديد النسبة المئوية : (Percentage Definition) : حيث يرى بعض المربين أن الأطفال الموهوبين هم أولئك الذين يحتلون نسبة ٢ - ٤ ٪ من مستوى الذكاء بين الأطفال الآخرين ، وهناك آخرون يستعملون نسبة مئوية أخرى منهم كنونت (Conunt) الذى اعتبر الموهوبين أكاديمياً هم أولئك الذين يكونون فى القمة ويحتلون نسبة (١٥ - ٢٠ ٪) لطلبة المدارس الثانوية .

٤ - تحديد الإبداع : (Creativity Definition) استنتج لايكو (Lacito) من خلال دراسة لآراء جيلفورد (Guilford) الذى اعتبر أن هناك عدة مظاهر للذكاء ، وأنه لايمكن الإكتفاء بالإعتماد على قياس النوع التقليدى لإختبار الذكاء واعتبر الكثير من المربين والباحثين أن الابتكار هو أحد المظاهر ، حيث تأثر لايكو بدراسة جيلفورد ، وطور تحديد مصطلح تقييم الإنتاجية للموهوبين (Productive evaluative definition) والذي يشير من خلالها إلى أن الأطفال الموهوبين هم أولئك التلاميذ الذين يمتلكون قوى ذهنية كاملة فى مستوى تفكير عالٍ بنوعيهما : تفكير منتج ومقيم فى آن واحد . ويمكن أن يفترضوا بشكل معقول وأن بإمكانهم أن يعالجوا مشاكل المستقبل ، مبتكرين ومقيمين للثقافة وبفون بالغرض فيما إذا طورت التجارب والبرامج التربوية

لتشمل الإنتاج والتقييم عند هؤلاء الأطفال الذين يتصفون بالتفكير الإبداعي والقدرة على التخلص من المواقف الحرجة . ويشير " برنجل وفارما " (Pringle and varma) (١٩٧٤) إلى أن جميع القدرات العقلية ارتبطت بالطفل ارتباطاً إيجابياً فهو عادة موهوب فى جميع الأحوال مقارنة بالأطفال الإعتياديين . فهو أكثر إنتباهاً وتأملاً وإبداعاً ، وأكثر سعة فى الخيال ، وهو مخادع فى الفهم ، غنى فى ذاكرته ، قادر على التعبير عن نفسه بكل وضوح ودقة ، وهنا لابد من إستثمار هذه الخصائص الإيجابية داخل الفصل الدراسى . وقد أثارَت جميع النظريات مناقشات جدلية أسهمت على نحو بديع فى توضيح وتحديد دقة البحوث والنتائج الأساسية التى انتهت إليها - وقد كانت هذه النتائج واضحة حيث تم صياغتها على شكل أسئلة موضوعية وذلك على النحو التالى:

- هل يولد الناس متساوون من حيث الخصائص والقدرات ؟
- هل الأطفال يتمتعون بموهبة عالية هم أعلى قدرة من أقرانهم العاديين ؟
- هل تختلف المهن من حيث الصعوبة والسهولة بحيث يتطلب بعضها مؤهلات أعلى ؟
- أما زالت الحقيقة التى صرح عنها عالم النفس السلوكى " جون واطسن " (Watson J) (١٩١٢) وكذلك بعض علماء التربية فى وقتنا الحاضر والذين يرون إمكانية إعداد الفرد لأى مهنة يحبها أو يرغب فيها (طبيب ، محامى، مهندس... إلخ) بالاعتماد على التربية ، وتوفير عوامل البيئة الحسنة ... حيث يرى واطسن فى مقولاته (أعطنى طفلاً سليماً وأنا أصنع منه ما أريد طبيباً ، محامياً مهندساً ، لصاً ..) ولكن ما مدى صحة ذلك ؟ وكيف يحدث ذلك ؟

يؤيد كارليل (Carlyle) (١٩٧٤) القاعدة حول "لامساواة عقلية بين الناس، بل تكتشف النواذر من الأفراد ويدربوا ليكونوا قادة الأمة" .

إن التقدم والإزدهار اللذين أحرزتهما مختلف أقطار العالم يحددها إلى حد ماعدد من الناس يواجهون المشكلات الأساسية بطريقة علمية (حسب رأى جالتون)، والذي يرى أن الصفة المميزة للبحوث العلمية هي أن تدعم بالقياسات وليس بالخصائص المختلفة للأفراد فحسب بل في الروابط بين تلك الخصائص بعضها ببعض ، مستخدماً في وقت مبكر مفهوم الجينات الوراثية لمعالجة الموضوع بأسلوب إختصاصي - وتوصل إلى نتائج رقمية بدأ من خلالها قبول فكرة مفادها "إن للنشاط العقلي ثلاث ظواهر أساسية هي : "القدرة العقلية" - "والعواطف والإنفعالات" - "والرغبة" .

واستنتج من خلال الدراسات المتعلقة بحياة الفرد أنه ربما كان هناك أفراد بارزون في الإنجاز لا يمتازون بالقدرات العقلية فحسب بل بالإتزان الإنفعالي والتصميم وهم يعملون بجد (التركيز والتصميم - الجد والإستمرار - التصميم والإستمرار) وكان التحرى والبحث نقطة البداية . ومن أولى هذه النوعيات منذ أن أصبحت القدرات العقلية ضرورة يجب توجيهها نحو الأفضل ، حيث أشارت النتائج الأولية أن علماء النفس قد وضعوا دعماً وبعداً ثابتاً للإستعدادات الخاصة (الملاحظة والإبتكار واللغة والعلوم المختلفة والفنون والقدرات العقلية) والأكثر بعداً وتأثيراً هي القدرات العامة - والعوامل الداخلية في جميع ماتم ذكره ، كل ما يفكر ويعمل ... وإن وجود الاختلافات بين جميع الأفراد ولمختلف النوعيات دليل البرهنة وإلى حد كبير بأن القدرات العقلية فطرية وليست مكتسبة .. أما كتابات كارليل فهي مستمدة من إهتمامات جالتون المباشرة لهذا الموضوع ، حيث عبر بوجهة نظر مشابهة (لا رأى لى وهو يكتب عن الأبطال : الشاعر - المعلم - البارع الكاهن أو الملك ، وما سترغب أن تكون) هذه الفرضيات خيالية أو تاريخية وكانت متأخرة بعض الشيء .

ركز جالتون (Galton) على عامل القدرات العقلية - النظرية العامة والتي أسماها عادة بالقدرات العامة (General ability) والذي تبنى كلمة الذكاء (Intelligence) وهو مصطلح استعمله سبنسر (Spencer) بنفس الشعور الذي روج له فيما بعد بينيه (Binet) . والقدرة تعني إمكانية الفرد على أداء نشاط معين وتعنى أيضاً كل الظروف والأحوال النفسية المتطلبية لأداء نشاط ما - وتعرف القدرة إجرائياً : بأنها النشاط الذي يرتبط بها ، مثل للذكاء والذي يعرف من خلال مايقبسه إختبار الذكاء . ويمتلك الفرد الإنسانى العديد من القدرات لوجود العديد من الأنشطة التي يمارسها .

وينظر للقدرة على أنها مجموعة ظروف تتبثق أساساً من خلال البحوث والدراسات التي أجريت على القدرات واستخدمت معاملات الارتباط بين الأداء على موضوعات مدرسية مختلفة كالرياضيات واللغات أو بين الذكاء والمهارات الحركية - سنرسم مثلاً ، حيث أظهرت نتائج الدراسات وجود إرتباطات بين القدرات العقلية والإستعداد للرياضيات واللغات من جهة ، وبين الذكاء والمهارات من جهة أخرى .

وظهر أيضاً تداخل بين هذه القدرات مما يشير إلى أن الظروف الأساسية كانت واحدة . ويفضل البعض من وجهة نظر للقياس إستخدام مصطلح (القدرات الإنسانية) (Human Abilities) على إستخدام نسبة الذكاء . وترى المدرسة البريطانية أمثال بيرت (Burt) وفرنون (Vernon) وليزنك (Eysenck) أن الذكاء العام والقدرات الخاصة مكملين أحدهما للآخر .

ولقد استخدم سبيرمان (Spearman) معاملات الارتباط والتحليل العاملي لدراسة القدرات ، وركز في دراسته على فكرة العامل العام الذي يربط القدرات بعضها ببعض ، والعامل الخاص الذي يظهر إختلافاً بين قدرة ما عن باقي القدرات ، ثم طورها ثرستون (Thurstone) من خلال حساب الارتباط لنتائج عدد من المقاييس لذكاء عينة من الأطفال مستخدماً سبعة وخمسين إختباراً في دراسته ،

ورفض فكرة العامل العام ، واستبدل به القدرات الأولية والتي خرج بها من تلك الإختبارات وهى :

- ١ - إختبار القدرة المكانية Spatial Ability test .
- ٢ - إختبار السرعة الإدراكية Perceptual. speed test .
- ٣ - إختبار القدرة العددية Number ability test .
- ٤ - إختبار المعنى اللفظى Verabal meaning test .
- ٥ - إختبار الذاكرة والتذكر Memory and remembering test .
- ٦ - إختبار الطلاقة اللفظية Verabal and word fluency test .
- ٧ - إختبار الاستدلال الإستقرائى Inductive reasoning test .
- ٨ - إختبار الاستدلال الإستنباطى Deductive reasoning test .

ومن هنا فإن القدرة تشير إلى وجود قوة لأداء فعل ما جسمياً كان أم عقلياً، سواء أكان ذلك فطرياً أو مكتسباً نتيجة التعلم أو التدريب .

وهناك إختلاف بين القدرة والإستعداد ، فالقدرة تتضمن الفعل الذى يمكن القيام به الآن . أما الإستعداد فيتضمن إمكانية الفرد على تنمية قدرته لأداء عمل ما نتيجة التدريب والتعلم .

أنواع القدرات :

١ - القدرة الحركية : (Motor ability)

وهى مجموعة قدرات تتطلب التأزر والتناسق بين أعضاء الجسم وحواسه، كالمهارة اليدوية ومهارة الأصابع - التأزر بين اليدين والعينين - والتأزر بين العينين والرجلين - وبعد المستوى النفسى الحركى (Psychomotor) أحد مستويات

العمليات المعرفية، حيث اهتم علماء القياس النفسى وعلم النفس الصناعى بهذا الجانب . وقام الباحثون بحساب معاملات الارتباط بين هذه القدرات المختلفة ، وكانت الارتباطات منخفضة فيما بينها ، فقد تكون للفرد مهارة عالية فى قدرة من القدرات ومنخفضة فى قدرة أخرى . ويرجع ذلك إلى عوامل أخرى غير القوة والسرعة والحجم ومن تلك العوامل مثلاً - الميل والاهتمام والثقة بالنفس والانتزان الإنفعالى . كذلك اهتمت هذه الدراسات بالعلاقة بين الذكاء وهذه القدرات ، وأظهرت أن هناك علاقة وثيقة خلال السنوات القليلة الأولى من العمر ، لكن الارتباط يصبح منخفضاً أو معدوماً بعد ذلك ، فالأطفال المتفوقون فى دراساتهم قد يكونون أيضاً ناجحين فى الألعاب الرياضية أو الفن كالرسم والخط والزخرفة أو أعمال الحرف كالخزف والسيراميك ، وغيرها التى تتطلب قدرة حركية دقيقة - ويكون لهذا أثر إيجابى فى رضاهم وثقتهم بأنفسهم وبصحتهم النفسية ، وأظهرت الدراسات عدم وجود علاقة بين القدرات الحركية والمستوى الاجتماعى الإقتصادى للطفل .

٢ - القدرة الفنية : (Artistic ability)

وتعنى أن تختص كل واحدة منها بنوع من الأنشطة الفنية كالرسم والموسيقى والغناء والتمثيل وغير ذلك . وتتعلق القدرة الفنية بقدرة الفرد على الإبداع فى النشاط الفنى المعين ، وعلى تذوقه فى نفس الوقت ، فقد نجد فرداً متفوقاً فى أكثر من نوع من الأنواع الفنية ، فى حين نجد فرداً آخر متفوقاً فى نوع واحد فقط . وربما نجد شخصاً آخر لم يظهر تفوقاً فى أى واحدة منهما .

ويتطلب لمن أراد الالتحاق بالدراسة أو العمل فى هذه المجالات توافر القدرات الفنية ، فالإلتحاق فرد ما بأحد أقسام الكليات أو المعاهد الفنية يتطلب منه توافر القدرات والاستعدادات الفنية اللازمة لذلك القسم وبدرجة عالية .

ومن أهم المحاولات التي بذلت للكشف عن مكونات القدرة الفنية ، أبحاث "ج Guilford الذي أثبت أنها قدرة مركبة تقوم على عدد من العوامل الأولية الثلاثة الآتية ، وهي :

١ - الطلاقة Fluency ، وتعنى سهولة استحضار الأفكار الفنية والتعبير عنها في وقت محدد .

٢ - المرونة Flexibility ، وتعنى عدم الجمود Rigididity والقدرة على إعادة تشكيل الأفكار وتغييرها لتلائم الموقف المعين ، وإنتاج أكبر قدر منها .

٣ - الأصالة Originality ، فالإنتاج الفني إنتاج مختلف ، ليس صورة طبق الأصل من عمل آخر ، وإنما يتضمن في الغالب شيئاً جديداً يشعر بأنه غير مألوف .

٣ - القدرة اللفظية : (Verbal ability)

وتتمثل في مدى إمكانية تعامل الفرد مع الألفاظ واستخدامها بكفاءة للتعبير عن أفكاره وآرائه التي ينقلها إلى غيره من الناس ، منطوقة أو مكتوبة بشكل واضح. وكذلك في طلاقة الفرد اللغوية ، وفي قدراته السريعة والدقيقة على فهم المعاني والأفكار لما يسمع أو يقرأ عن غيره ، ويعد توافر القدرة اللغوية ودرجة عالية ضرورة للنجاح في بعض الأعمال كالتي تدريس وخاصة في مجال اللغات ، والتأليف في مجال الأدب ، ويمكن تقسيم القدرة اللغوية إلى قدرات نوعية تخصيصية، كالقدرة اللفظية العربية أو الإنجليزية أو الألمانية وغير ذلك .

٤ - القدرة الكتابية : (Clerical ability)

وهي إحدى القدرات العقلية التي كشف عنها التحليل العامل للاختبارات التي تقيس قدرة الفرد على الدقة والسرعة والتصنيف في الأعمال الكتابية .

٥ - القدرة العددية : (Numerical ability)

وتتمثل فى مدى قدرة الفرد على التعامل بالأرقام والأعداد من حيث الدقة والسرعة والكفاءة وتشمل قدرة الفرد على القيام بالعمليات الحسابية البسيطة والمعقدة، وقدرته على اكتشاف العلاقات بين الأرقام ، وتتطلب هذه القدرة درجة عالية ، حتى يتمكن الفرد من النجاح فى بعض الأعمال التى يحتاجها كالحساب والرياضيات .

٦ - القدرة الميكانيكية : (Mechanical Ability)

وتتمثل هذه القدرة فى إمكانية قيام الفرد بفك أجزاء الآله ثم تركيبها ، وقدرة الفرد على فهم كيفية عملها ، والعلاقة الوظيفية بين أجزائها ، وكيفية صيانتها، واكتشاف أماكن العطل فيها وإصلاحها بدقة وسرعة ... ومن هنا لابد من وجود درجة عالية من القدرة تمكن الفرد من النجاح فى عمله الميكانيكى . هذا ويمكن تقسيم القدرة الميكانيكية إلى قدرات فرعية نوعية تخصصية مثل ميكانيك السيارات ، وميكانيك المحركات وميكانيك الديزل والقاطرات وغير ذلك . لا يمكن تحديد الطفل الموهوب بذكائه فحسب (من وجهة المعنى العام للتفوق) وما مجموعة أعمال السوى المتكاملة إلا حصيلة تفاعل كل من : نضجه الإنفعالى ، وتوافقه الاجتماعى وصحته الجسمية ، مع قدراته العقلية . إن لهذه العوامل نفس القدر من الأهمية والتى تتطلب على الطفل الموهوب . وعلينا أن نستخدم الكثير من المصادر للتعرف على الطفل حتى تكون برامج التعرف ذات قيمة تربوية ، ويتطلب ذلك دراسة الطفل ككل ، حيث تختلف الدراسة باختلاف الأفراد والإمكانيات وطبيعة النظام المدرسى ، وهنا لابد من الاهتمام باختبار برنامج تعرف مثالى .

وفيما يلي بعض المعلومات المطلوبة والمختارة من إختبارات ومقاييس التقدير والتي تطبق من قبل المختصين ، وكذلك من خلال ملاحظات المدرسين والآباء ، ومن خلال المقابلات الشخصية مع الأطفال وآبائهم .

طرق تحديد ذكاء الأطفال :

هناك عدة طرق للكشف عن ذكاء الطفل وبخاصة الطفل الموهوب ، وأبرز هذه الطرق هي إستخدام الإختبارات العقلية التي تقيس مستوى الذكاء العام والقدرات العقلية الخاصة لدى الطفل ، بالإضافة إلى إختبارات تحصيلية ووسائل أخرى مساعدة مثل تحكيم المعلمين ، وسنشير فيما يلي إلى أهم هذه الوسائل .

أولاً : الإختبارات (Tests) : وهي على أنواع منها :

- أ - إختبارات للذكاء الفردي والجمعي .
 - ب - إختبارات مستوى التحصيل الدراسي .
 - ج - إختبارات القدرات والإبداع . وفيما يلي استعرض مفصل لتلك الإختبارات.
- أ - إختبارات الذكاء (Intelligence tests)

لا أحد ينكر أن التكوينات المحددة للعجز العقلي تظهر عند الولادة ، وكذلك الأفراد المتفوقون في قدراتهم العقلية ، والتي تعرف من خلال إنجازاتهم التجريبية موهوبة بالوراثة ، مع ذلك تعد القدرة ولحد بعيد إفتراضاً لعدد من الكتاب الفلاسفة الذين يرون إمكانية تقسيم البشرية إلى أنواع أو سلالات يختلفون بوضوح من شخص لآخر في مستواه العقلي ، وهو خطأ تماماً ، حيث أن أي تحديد للموهبة سيكون إستبدادياً ، ووضع مختلف الكتاب أفكاراً ذات خطوط فاصلة غالباً ماتكون عرض لآراء خاصة يتصورونها في عقولهم .لقد استخدمت إختبارات الذكاء على نطاق واسع ، حتى اعتبرته بعض الدراسات المعيار الوحيد لتحديد الموهوبين ، إلا

أنه لا يوجد إختبار واحد بإمكانه أن يقيس كل أنواع المواهب والسلوك العقلى ، وذلك لفشلها فى الكشف عن قدرة الطفل على الخلق والإبتكار ، مع ذلك فإن إختبارات الذكاء موضوعية فى طبيعتها ، وهى أفضل وسيلة للتعرف على الأطفال ذوى القدرة العقلية العالية ، وبخاصة إذا توافر شخص مختص بتطبيقه ، هناك وسيلتان لاختبار الذكاء هما :

١ - إختبارات الذكاء الجمعية : (Group - intelligence tests)

وهى إختبارات مفيدة ، تعد التمهيد لإستنباط إختبارات الذكاء الفردية ، كإختبار ستانفورد - بينيه (Stanford - Binet) إختبار وكسلر (Wechsler) ، التى تساعدنا غالباً فى تحديد التأخر الدراسى للموهوبين . ويعد إختبار الذكاء الجمعى وسيلة مهمة فى المسح الشامل للأطفال لغرض الكشف بصورة عامة ثم يعقبها إختبار الذكاء الفردى .

٢ - إختبار الذكاء الفردى : (Individual intelligence test)

والذى يكشف عن قدرة الطفل العقلية بمفرده ، ومدى إنحراف درجة ذكائه عن المتوسط ، سواء أكان فى الزيادة أو النقصان . والإختلاف فى نتائج الإختبارات الجمعية والفردية تساعد المربين للأخذ بها فى الكشف والتحليل ، لأنه يقيس ذكاء الطفل بدرجة أكثر دقة وثباتاً ، وله دلالاته فى حالة الطفل الموهوب .

من إختبارات الذكاء الفردى :

- إختبار ستانفورد - بينيه (Stanford - Binet) الذى يستخدم مع طلاب الفصول العليا .

* إختبار وكسلر (D . Wechsler) ، وهو حديث نسبياً ، من ميزته إنه بالدليل الكمي والنوعي على حد سواء نحصل على بيانات صالحة لتحليل نمو الطفل، والتي لا يمكن الحصول عليها من إختبارات لغوية .

* ستة إختبارات عملية لحساب نسبة الذكاء للعاملين (اللغوى والعملى ونسبة ذكاء عامة) .

ميزته : سهولة الحصول على المواد المستعملة في إجراء الإختبار - سهولة التصحيح ووضع الدرجات - ولمناقشة نتائج الإختبار أهمية مماثلة لاختبار الإختبار فهي تساعد المدرسين على تحسين طريقة التدريس .

أما عيوب هذا النوع من الإختبار فهي : أن درجة الإختبار تتأثر بعوامل أخرى مثل المرض الجسمى والحالة الإنفعالية وخبرات الطفل وتجاربه السابقة نحو الإختبارات والوقت الذى أجرى فيه الإختبار وظروفه الفسيولوجية والبيولوجية كالجوع والعطش والتعب الذهنى والجسمى وطبيعة المكان الذى أجرى فيه الإختبار كالإضاءة والتهوية والتدفئة والجلسة المريحة ... إلخ .

لهذه الأسباب فإنه من الصعب الحصول على درجات إختبار لاتتأثر نسبياً بالعوامل أو الأسباب المذكورة أعلاه سواء أكان ذلك عند تطبيق الإختبار الأول أو أثناء إعادته .

وفيما يلى إستعراض لمقاييس وكسلر للذكاء :

١ - مقياس وكسلر لذكاء الأطفال : (D . Wechsler) وهو مقياس الذكاء الفردى وضعه دافيد وكسلر عام (١٩٤٩) ، يصلح على الأطفال من عمر خمس سنوات فما فوق ، وهو إمتداد لمقياسه الأساسى المعروف بمقياس وكسلر - بلفيو للذكاء . يتكون هذا المقياس من إثني عشر إختباراً فرعياً ، عشرة منها مشابهة لما هو موجود فى مقياس بلفيو وهى :

- ١ - إختبار المعلومات
- ٢ - إختبار الفهم .
- ٣ - إختبار الحساب .
- ٤ - إختبار المتشابهات .
- ٥ - إختبار تجميع الأشياء .
- ٦ - إختبار إعادة الأرقام .
- ٧ - إختبار تكميل الصور .
- ٨ - إختبار ترتيب الصور .
- ٩ - إختبار رسوم المكعبات .
- ١٠ - إختبار المفردات .

أما الإختباران الآخران المختلفان فهما : إختبار الشفرة وإختبار المتاهات.
أما طريقة التصحيح واستخراج الدرجات ونسب الذكاء فهى متشابهة مع مقياس وكسلر - بلفيو .

٢ - مقياس لذكاء أطفال ما قبل المدرسة وأطفال المدرسة الابتدائية :وهو مقياس الذكاء الفردى ، وضعه وكسلر عام (١٩٤٧) ويصلح تطبيقه على الأطفال من عمر أربع سنوات وحتى السادسة والنصف ، ويتألف هذا المقياس من أحد عشر إختباراً فرعياً ، عشرة منها تستخدم فى حساب نسب الذكاء ، أما الإختبار الحادى عشر فهو احتياطى لا يستخدم إلا عند الضرورة كبديل لآى إختبار لا يمكن تطبيقه لأسباب فنية .

تنقسم هذه الإختبارات إلى مجموعتين : مجموعة تمثل الجزء اللفظى من المقياس ، ومجموعة أخرى تمثل الجانب العملى من المقياس : وإختبارات الجانب اللفظى هى :

- ١ - المعلومات .
- ٢ - المفردات .
- ٣ - الحساب .
- ٤ - المتشابهات .
- ٥ - الفهم .

أما المجموعة التي تمثل الجانب العملى من المقياس فهى الاختبارات التالية :

- ١ - بيت الحيوانات .
- ٢ - تكميل الصور .
- ٣ - المتاهات .
- ٤ - الرسوم الهندسية .
- ٥ - رسوم المكعبات .

٣ - مقياس وكسلر - بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين : وهو مقياس الذكاء الفردى وضعه وكسلر عام (١٩٣٩) أضاف على إسمه كلمة بلفيو لمقياسه هذا لأنه كان يعمل طبيباً نفسانياً فى مستشفى بلفيو - كان مقياس ستانفورد - بينيه أشهر إختبارات الذكاء قاطبة لصلاحية تطبيقه على المتعلمين والأميين معاً ، ويمكن إستخدامه من عمر عشر سنوات وحتى أواخر العمر . إضافة إلى إمكانيةه فى قياس جوانب الذكاء المختلفة ، ويتألف هذا المقياس من أحد عشر إختباراً ، ستة منها إختبارات لفظية وهى :

- ١ - المفردات .
- ٢ - المعلومات .
- ٣ - الفهم العام .
- ٤ - المتشابهات .
- ٥ - إعادة الأرقام .
- ٦ - رموز الأرقام .

ويعطى هذا المقياس نسبة ذكاء إنحرافية بمتوسط (١٠٠ درجة) وانحراف معيارى (١٥ درجة) حتى يقترب مدلولها من نسبة الذكاء ، ويتضمن المقياس صفحة نفسية لها أهمية فى التشخيص الإكلينكى فى التوجيه والإرشاد التربوى والمهنى ، كما يمتاز بدرجة عالية من الصدق والثبات ، وقد أحدث وكسلر على مقياسه هذا بعض التعديل عام (١٩٥٥) دون أن يتأثر جوهره ونشره تحت عنوان (مقياس وكسلر لذكاء الراشدين) .

وبالرغم من استخدام إختبارات الذكاء والاستعدادات والقدرات الخاصة لتحديد الأطفال الذين يتمتعون بقدرة غير عادية في السمات فأنها لا تكشف عن قدرة الطفل على الخلق والإبتكار ، والتي تعد من المكونات الأساسية في الموهبة . وتظهر ضرورة مناقشة النتائج ، طالما تقيس هذه الإختبارات قدرات معينة من السلوك .

ومن أوجه قصور الإختبارات أنها غير صادقة في التعرف على الطفل الموهوب في مراحل المبكرة . لذا يرى الكثير من التربويين ضرورة تطبيق الإختبارات الموضوعية وقيمتها المحددة إلى جانب قياس التحصيل ومستوى الإنتاج لتحديد الطفل الموهوب .

ربما هناك مجموعة أسئلة تطرح نفسها على سبيل المثال : أين تنتهى حدود الذكاء العادى ؟ ومتى تبدأ الموهبة العقلية الممتازة ؟

تختلف المقاييس باختلاف البيئة ، حيث أن لكل منها حاجاتها الخاصة بها. قد تتطلب بعض المواقع حداً أدنى في درجة الذكاء قد تصل إلى (١٥٠ درجة) ، بينما قد تكون مواقع أخرى نسبة ذكاء الطفل المتفوق فيها لا تقل عن (١١٥ درجة) حسب ما تكشف عنها أنواع مختلفة من إختبارات الذكاء الفردية والجمعية (الحدود الفاصلة بين الأطفال الموهوبين والعاديين حدود مصطنعة) فالفرق بين طفل نسبة ذكائه (١٢٩ درجة) وآخر (١٣١ درجة) فرق ضئيل ، ومع هذا الفرق الضئيل لا بد من وجود وسيلة للتمييز بينهما ، فإذا كان الحد الأدنى للتفوق في مدرسة ما (١٣٠ درجة) طبيعى أن يكون للطفل الذى حصل على (١٢٩ درجة) بعض المزايا للأطفال الموهوبين ، يعتبر هذا الطفل عادياً ، بينما بعد الطفل الآخر الذى حصل على درجة ذكاء (١٣٠ درجة) طفلاً موهوباً . ولأغراض عملية لا بد من وجود حد فاصل بين الموهوبين والعاديين .

ولقد حدد العلماء الأطفال الموهوبين ، بأنهم أولئك الذين قد حصلوا على نسبة ذكاء بين (١٣٠ - ١٤٠) درجة فما فوق ، وإن نسبة الموهوبين عقلياً لعينة عشوائية ٥% ، بينما يرى البعض الآخر أنها لا تزيد عن ١% . اهتم كل من تيرمان (Terman) وأودين (Oden) بدراسة الأطفال الموهوبين ، ففي عام (١٩٢١) اختار تيرمان (١٥٠٠ طفل) من ولاية كاليفورنيا ، يقعون في أعلى ١% في الذكاء ، وبمتوسط ذكاء قدرة (١٥٠ درجة) ، قام الإثنان معاً بدراسة تتبعية لمجموعة من الأطفال الذين هم في نفس العمر . ومن الحقائق التي توصلوا إليها حول هؤلاء الموهوبين أن ٩٠% منهم دخلوا الكليات ، ٧٠% أكملوا الدراسة الجامعية ، (٨٠٠) منهم في عمر (٤٠ سنة) نشروا ٦٧ كتاباً ، وأكثر من (١٤٠٠) مقال علمي ومهني ، وأكثر من (٢٠٠) قصة قصيرة ومسرحية ، وحازوا على (١٥٠) براءة اختراع . ويضيف تيرمان أن جميع الإحصائيات عن إنتاج هذه المجموعة يمثل واحداً من عشرة أمثال إلى ثلاثين مرة لما نتوقعه من (٨٠٠) آخرين ممثلين للمجموع الكلي للسكان .

بينما حدد بيرت (Burt) مصطلح الأطفال الموهوبين ليعنى ألمع ثلاثة بالمئة (٣%) من عموم السكان مع استخدام مقياس في (إنحراف المعيار التقليدي لخمس عشرة نقطة) ويكون الحد الفاصل تقريباً (١٣٠ درجة إختبار الذكاء) ويتم تحديد اللامعين من الأطفال خلال إجراء إمتحانات شفوية في اللغة - الرياضيات ، ولكن النظرة النفسية كشفت أن هناك أطفالاً لامعين يأتون من بيوت يسودها الجهل - الرعب - والخوف . ومع ذلك فقد صمم ليضع بضعاً أكبر ، وذلك باستخدام المعلمين للتقنيات ، وباستخدام الإختبارات الجمعية للأطفال ، والتي أسهمت في دقة المقاييس وتوحيدها - وفي تحديدات المعلمين لأنواع مختلفة ، ونتيجة ظهور حالات شك . فقد أعيد إختبارها بالمقابلة الشخصية ، والتي غالباً ما تمت عن طريق إعادة الإختبار . وباإختبارات الشخصية التي شملت غالبية الأطفال الموهوبين ، حيث

أظهرت أن أكثر من ٥٨٪ منهم قد جاءوا من صفوف تجريبية خاصة تتطلب إكمال المهارات و ٤١٪ من صفوف عادية .

ب - إختبارات مستوى التحصيل الدراسي (Standardized achievement tests)

وهي عبارة عن إختبارات مقننة تستخدم للكشف عن الأطفال الموهوبين ، وبما أن هذه الإختبارات تعتمد على مستويات التحصيل الدراسي ، فإنه يصعب لهذه الإختبارات أن تكشف عن الأطفال من ذوى المواهب والقدرات العالية الذين يعانون من ضعف فى التحصيل الدراسي .

يرى تيرمان وهلونجورت أن الأطفال الموهوبين فى تحصيلهم الدراسي هم أقل بكثير مما فى طاقاتهم . ومعرفة هذه الحقيقة تظهر عند استخدام الإختبارات التحصيلية ومناقشتها عندما نتوقع أن مستوى العمر التحصيلي لكثير من الموهوبين أقل بكثير من مستوى عمرهم العقلي ، مثل هذه النتائج المهمة قد لا يشجعها معلم الفصل الدراسي عند تقويمه لقدرات تلاميذه من خلال ملاحظة تحصيلهم الدراسي .

ويعد أداء الطفل وتحصيله الدراسي أحد الأدلة على قدراته ، شريطة ، إبعاد العوامل المؤثرة فى الإختبار ، على أن يكون الإختبار شاملاً لجميع مواضيع المادة الدراسية ، وعندها يمكن التعرف على مدى قوة أو ضعف الطفل الموهوب آخذين درجة إختباره بعين الإعتبار ، وقد يكون نموه غير مساوٍ لقدراته وتحصيله فى مجالات يمكن أن تكون من مميزات الطفل الموهوب .

وهناك أسباب قد تجعل الطفل الموهوب متأخراً دراسياً منها :

- ١ - قد يكون بين الأطفال تلميذ يمتلك مواهب كامنة ، لكنه لا يحاول إظهارها أو ربما لا يكثر بالتحصيل الدراسي وأداء الواجبات البيتية .

٢ - قد يتخذ الطفل الموهوب تخلفه في التحصيل الدراسي وسيلة للعدوان السلبي للانتقام من والديه لإغضابهم أو انتقاماً من معلم لا يرتاح إليه .

٣ - قد يتخذ الطفل الموهوب تأخره الدراسي سلاحاً ضد والديه خاصة إذا كانا يهتمان بالتحصيل الدراسي .

٤ - قد يكون التخلف الدراسي لطفل موهوب نتيجة مشكلة إنفعالية في حياته والتوترات الداخلية قد تستغرق الكثير من وقته ونشاطه مما يؤدي إلى التأخر الدراسي .

٥ - قد يكون التأخر الدراسي لطفل موهوب نتيجة وقوف الوالدين ضد الأعمال الذهنية والتعلم بشكل عام .

وقد يكون سبب التأخر الدراسي متصلاً إتصلاً مباشراً بالحالة الوجدانية وليس بنوع الدراسة التي يدرسها ، فقد يجد الطفل الموهوب نفسه غير قادر على أن يصل إلى مستوى الطفل الموهوب العادي من حيث القدرة على ممارسة مايميل إليه من أنواع النشاط .

يرى تيرمان (Terman) وآخرون (١٩٢١) أمثال هيلدرث (Hildreth) وجيرتورد (Gerturde) أن الأطفال الموهوبين يتفوقون على الأطفال ذوي الذكاء العالي في الإختبارات التحصيلية والسؤال الذي يطرح نفسه هو :

- هل مثل هذا المقياس يكفي في حالة تحديد الأطفال الموهوبين ؟

- وهل أن طفلاً (على سبيل المثال) في عمر عشر سنوات ونسبة ذكائه (١٥٠ درجة) يؤدي بنفس النجاح لنفس الإختبار الذي يوضع لتلاميذ فصله للسنة الرابعة الابتدائية مثلاً ؟

ويمكن إتخاذ وسيلة بديلة لتحديد مقدار التحصيل الدراسى الذى نتوقعه من الأطفال الأذكىاء والذى يتمثل بما يلى :

$$\text{النسبة التحصيلية} = \frac{\text{العمر التحصيلي (الزمنى)}}{\text{العمر العقلى (اختبار الذكاء)}} \times 100$$

فإذا كان العمر الزمنى لطفل ما على سبيل المثال (٧ سنوات) وتبين من خلال إختبار الذكاء أن ذكائه يعادل ذكاء طفل عمره (١٠ سنوات) ، وهنا يلزم أن يحصل فى إختبار القراءة على عمر تحصيلي قدره عشر سنوات ، حتى تصل نسبة تحصيله إلى (١٠٠) .

والواقع أن هذه الطريقة لها عيوبها إلا أنها المعمول بها حالياً فى الكثير من المدارس ، ولكن كيف نصل إلى قاعدة ثابتة لتحديد مستوى التحصيل المنتظر (المتوقع) لطفل موهوب ؟ . لو فرضنا أن معامل الارتباط بين إختبار القراءة ودرجة ذكاء طفل ما (٠,٦٧) ، يمكن إعتماد المعادلة التالية للتحصيل المتوقع :

$$\text{فإن التحصيل المتوقع} = \frac{2 \times \text{العمر العقلى} + \text{العمر الزمنى} \times 1}{3}$$

فإذا كان العمر الزمنى لطفل ما (٨ سنوات) وعمره العقلى (١١ سنة) من خلال إختبار الذكاء .

$$\text{فإن التحصيل المتوقع} = \frac{8 \times 1 + 11 \times 2}{3} = 10 \text{ سنة}$$

ولو فرضنا أن معامل الارتباط بين القراءة والذكاء هو (٠,٥٠)

$$\text{فيصبح التحصيل المتوقع} = \frac{\text{العمر العقلى} + \text{العمر الزمنى}}{2} = \frac{8 + 11}{2} = 9,5 \text{ سنة}$$

ولهذا فإن الكثير من المدارس تطبق إختبارات جمعية على تلاميذها وفى فترات منتظمة ، لأنها تعد وسيلة مناسبة لقياس التحصيل الدراسى عند الطفل

الموهوب ، إلا أنه من المستحيل وضع اختبارات مقننة للأطفال الموهوبين تعادل الدرجات التي يحصلون عليها من اختبارات القدرات العقلية ، ولقد اتبعت بعض المدارس نفس الأسلوب المتبع في اختبارات الذكاء الجمعية والفردية للأطفال الموهوبين . حيث تعتمد إلى إجراء اختبار جمعي للأطفال بمستوى درجات أقرانهم في المرحلة الدراسية أو العمر الزمني ، ثم يعقبه اختبار تشخيص فردي في مجال أو أكثر لمنهج القراءة والمواد الاجتماعية والرياضيات واللغة على سبيل المثال لتحديد مواطن القوة والضعف ، وبهذا يمكن الحصول على تحليل كامل لتحصيل أكثر شمولاً .

جـ - اختبارات القدرات والإبداع: (Ability and creativity tests)

من المتفق عليه أن التفوق في الإنتاج الإبداعي في مجال خاص يصحبه ذكاء عام مرتفع . وتظهر قوة الابتكار في سن مبكرة قبل إلحاق الطفل الموهوب بالمدرسة الابتدائية . ويظهر ذلك في الرسم وسرد القصص والسلوك الإجتماعي والمشروعات الإنشائية وحل المشكلات . ويتطلب الإبداع في الإنتاج وجود قدرة عقلية عالية ، كما أن النبوغ في الفن يتطلب ذكاء مرتفعاً ، ولكن ليس من الضروري أن يكون جميع الأفراد المتفوقين في القدرة العقلية هم موهوبون في الفن مثلاً .

فقد أظهرت نتائج دراسات أشارت إلى وجود معامل ارتباط منخفض بين درجة الذكاء والقدرة الموسيقية أو القدرة الفنية ، بينما وجد معامل ارتباط مرتفع بين اختبار الذكاء والقدرة اللغوية والميكانيكية والعمليات الحسابية ، ولكن : كيف تكشف القدرات الخاصة بالأطفال ؟

يمكن إتخاذ أسلوب الملاحظة كدليل أو مؤشر على وجود تفوق في القدرات العقلية عند الأطفال ، وذلك من خلال ممارسة النشاط من قبل التلاميذ داخل حجرة

الدراسة مستعينين بإختبارات القدرات باعتبارها مكملة لكل من الملاحظة وقياس القدرات العقلية لتحديد الأطفال الموهوبين :

ثانياً : تحكيم المعلمين (رأى المعلمين) (Teachers judgments)

وجد تيرمان (Terman) أن للمعلمين إمكانية تحديد ثلث الأطفال الموهوبين، بينما أشار جولدبرج (Goldberg) إلى عدم إمكانية تحديد الأطفال الموهوبين من قبل المعلمين بفاعلية . فى حين يقترح لايكوك (Laycock) إمكانية زيادة قابلية المعلمين فى تحديد الأطفال الموهوبين ، وذلك بمقارنتهم بأطفال آخرين فى نفس العمر ، ووضع قائمة بالصفات التى من خلالها يمكن تدقيق وفحص كل تلميذ فى الفصل الدراسى . هذه القائمة تساعد المعلمين على تحديد الأطفال الموهوبين ، ومع ذلك علينا أن نتذكر أنه من المحتمل عدم إمكانية إكتشاف الطفل الموهوب ، إذا لم تقارن تقييمات المعلمين مع المعلومات الجاهزة من قبل المعلمين .

يذكر خليل معوض ، إن الغالبية الكبرى من المعلمين يركزون كل جهودهم واهتمامهم فى توصيل المعلومات إلى أذهان الطلاب العاديين ، ولا يهتمون كثيراً بالأنكياء أو المبدعين ، ومن البديهي أن المعلم الذى لا يمكنه تشجيع التفكير الابتكارى لا يحتفل أن يتنباه . كما أن ميول المعلمين ، وقيمهم المتصارعة ، وقدرتهم العقلية المحدودة ، وحالتهم المزاجية قد تلعب دوراً هاماً فى إعاقه التفكير الابتكارى وإحباطه عند التلاميذ ، أو تشجيعه وتنميته (١) .

ويعتقد البعض بأنه ليس كل الأطفال من الموهوبين يتكلمون ويتعلمون المشى فى وقت مبكر ، كذلك أستعمال الجمل وتعلم القراءة من مبادراتهم قبل أن يكون عمر الطفل خمس سنوات . وبإمكان المعلم التعرف على إتجاهات الطفل الموهوب وقيمه وبذلك فقد صمم نوعين من الإختبارات الفردية والجمعية ، ومعرفة

(١) خليل ميخائيل معوض، القدرات العقلية، الطبعة الثانية، الاسكندرية: دار الفكر العربى، ١٩٩٤، ص ١٩٤ .

المعلم لإجابات المجموعة تمكنه من إبراز بعض العوامل التي يمكن الاستفادة منها في معرفة نمو الطفل الموهوب ومدى علاقته بزملائه من التلاميذ ومقارنته باستجاباتهم ، ويتم ذلك من خلال :

- ١ - وصف لأوجه النشاط التي يمارسها الطفل من خلال حياته اليومية في فترات معينة خلال العطلة أو الصباح قبل أو بعد إنتهاء اليوم المدرسي .
- ٢ - كتابة تاريخ حياة الشخص التي تظهر من خلالها القيم والحوادث التي يعتبرها الطفل مهمة في حياته .
- ٣ - التعرف على إحساسات الطفل وآرائه حول موضوعات عامة مثلاً : ماذا يجب أن يكون انسان ؟ ولماذا ؟ ماصفات الصديق المفضل ؟ ما الأشياء التي ترغب تغييرها في المنزل ؟
- ٤ - التعرف على إستجابات الطفل للصور وإعلانات المجالات حول العلاقة بين الطفل والكبار ، مع تفسير ذلك بما ينطبق مع أنماط مختلفة من السلوك عند أفراد في أعمار مختلفة .
- ٥ - التعرف على قدرة إستجابة الطفل لمواقف يذكرها المعلم عند سرده لقصة ما .
- ٦ - تسجيلات المعلم الوصفية لكل مايحدث داخل حجرة الدراسة والذي يتمثل بالعلاقات ما بين الأطفال داخل الفصل الدراسي والتفاعل فيما بينهم ، ومدى إشترك الفرد مع الجماعة ويتطلب ذلك التسجيل لعدة أسابيع أو أشهر .
- ٧ - تدوين مايلحظه المعلم عن علاقة الطفل بزملائه ومدى إستجابته وتفاعله معهم .
- ٨ - إمكانية إتخاذ الدارما الإجتماعية وسيلة إسقاطية تصلح لمرحلة الطفولة المبكرة ، والتي تعد وسيلة للتعبير عن أنفسهم من خلال اللعب والتمثيل فيما بينهم .

٩ - إمكانية إتخاذ الدراما وسيلة إسقاطية تصلح لمرحلة الطفولة المبكرة ، والتي تعد وسيلة لتقويم مواقف السلوك المختلفة داخل الفصل الدراسي وفى ساحة اللعب داخل المدرسة ، خاصة إذا اهتم المعلم بتوجيه هذه المناقشات وتحليل الاستجابات مما يؤدي إلى فهم سليم للقيم والاتجاهات عند كل طفل.

والأطفال الأكثر والأبعد حدة فى إدراك العلاقات هم أكثر نظاماً واتساقاً فى تنظيم أفكارهم وملاحظاتهم والأسرع فى فهم المعانى والتضمينات . والطفل الذكى أكثر قدرة على إدراك العلاقات الإنسانية ومن السهولة له استثمار إدراكه لتكوين أكبر عدد ممكن من الأصدقاء ، نظراً لسرعته الفائقة فى إدراك العلاقات والمتعلقات، واستجابته السريعة فى الوصول إلى الاستنتاجات .

قياس القدرة العقلية العامة (١)

بدأ قياس الفروق الفردية عندما حاول علماء النفس أن يكتشفوا إلى أى مدى يعتبر عدم الاستعداد العقلى مسئولا عن الاخفاق فى المدرسة . ولقد كان للاستخدامات العملية لقياس الذكاء فى التنبؤ بالنجاح المدرسى والنجاح المهنى وفى غير ذلك من المواقف العملية أثرها فى تحديد الاتجاهات الأساسية فى مجال القياس العقلى .

ويقترح ثورنديك ثلاثة مجالات أساسية للنشاط العقلى وهى الذكاء المجرد ، والذكاء الميكانيكى والذكاء الاجتماعى . ونحن غالباً ما نهتم أساسا بالذكاء المجرد.. ويظهر هذا النوع من الذكاء بشكل واضح فى معالجة الرموز كالكمات والأرقام والرسوم وكل فرد يستطيع أن يفهم هذه الرموز بدرجة كبيرة أو ضئيلة ، كما يستطيع أن يدرك العلاقات بينها وأن يستخدم هذا الفهم وذلك الإدراك فى حل

(١) جابر عبد الحميد جابر ، مدخل لدراسة السلوك الإنسانى (مبادئ وتجارب) ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٢ ، ص ص (٦٥ - ٧١) .

المشكلات أو المسائل . وكلما ازداد ذكاء الشخص ازداد نجاحه فى هذه العمليات وسوف نجد أن التلاميذ الأكفاء فى المدرسة والجامعة وكذلك أصحاب المهن العليا ذوى ذكاء مرتفع . وما يسمى بالذكاء العام الذى يشيع استخدامه الآن يقيس أساساً الذكاء المجرد .

وكان أول مقياس للذكاء العام هو الذى وضعه بينيه وسيمون والذى طرأت عليه تطورات عديدة . وهو مقياس فردى يطبق على شخص واحد فى وقت واحد . غير أن الحاجة قد ظهرت لوضع اختبارات جمعية لقياس الذكاء . وذلك حتى يمكن توفير الوقت وتطبيقه على مجموعة من الأفراد فى وقت واحد . ومن هنا وضع اختبار ألفا ، الذى يتكون من ثمانية أجزاء لكل منها تعليمات خاصة أولها يقيس الانتباه ، والثانى مسائل حسابية ، والثالث للتفكير اللغوى ، والرابع للقدرة على إدراك علاقات التشابه والتضاد ، والخامس يقيس القدرة على ترتيب الكلمات ، والسادس لتكامل سلاسل الأعداد ، والسابع يقيس إدراك العلاقات المنطقية واستنتاج المتعلقات والثامن يقيس المعلومات العامة . كما ظهرت الحاجة لاختبار جمعى غير لفظى يساعد على قياس ذكاء الذين لا يجيدون القراءة فوضع اختبار بيتا ويتكون من سبعة أجزاء : اختبار للمتاهات ، وثانى لعد مجموعات من المكعبات ، وثالث لتسلسل علامات مكونة من دوائر وعلامة \times ، ورابع يقيس تذكر الأشكال وما يقابلها من أرقام ، واختبار خامس لتصحيح الأرقام والسادس لتكميل الصور ، والسابع لتقسيم الأشكال الهندسية .

أى أن هناك نوعان أساسيان من اختبارات الذكاء العام اختبارات لفظية واختبارات غير لفظية أو اختبارات أداء . الأولى متقلة بالنواحي اللغوية ، بينما تتضمن الأخيرة حداً أدنى من الكلمات والتوجيهات اللفظية . واختبار الذكاء الجمعى اللفظى يتكون من أسئلة ومسائل يتطلب حلها القراءة والكتابة . واختبارات الأداء ، تحتوى على مسائل مقابلة لما يوجد فى النوع الأول ولكنها فى صور ، ورسوم

ومتاهات والغاز ... الخ . ويستجيب لها المفحوص بوضع علامات فقط على الإجابة الصحيحة . واختبار ألفا اختبار افظى واختبار بيتا اختبار أداء .

ومقياس الذكاء الحيد ينبغي أن يكون كل من ثباته وصدقه سليما . ويتوافر في سوق الاختبارات مقياس للذكاء قريب الشبه باختبار ألفا وإن اشتمل على جزأين غير لفظيين حتى يجيء قياسه للذكاء أكثر شمولاً ، وهو اختبار الذكاء الذى أعده الدكتوران جابر عبد الحميد وعماد سلطان (انظر التجربة المعملة السابعة بالفصل الخامس) ، والذى يهدفان من إجراءاته وتطبيقه فى معامل علم النفس إلى مايلى :

- الغرض من مقياس الذكاء (شبيه ألفا) :

أ - أن تتاح للفاحص خبرة بهذا الاختبار باعتباره عينة من اختبارات الذكاء الجمعية .

ب - أن يدرس الطالب ثبات الاختبار وصدقه ومعايره ويتعرف علمياً كيف يمكن التوصل إليها .

الأدوات : ساعة إيقاف ، مجموعة من كراسة التعليمات ، مجموعة من الاختبارات .
الطريقة : يقوم المدرس بدور المجرب والطلاب بدور المفحوصين ثم يوزع الاختبار ثم يطبق الاختبار وفقاً للتعليمات المحددة والأزمنة المحددة فى الجدول التالى :

الاختبار	الزمن
الاختبار الأول (المتشابهات والمتضادات)	دقيقة واحدة
الاختبار الثانى (سلاسل عددية)	" "
الاختبار الثالث (تصنيف)	" "
الاختبار الرابع (تصور بصرى)	دقيقتان

الاختبار الخامس (تصور بصرى)	دقيقتان
الاختبار السادس (تصنيف لغوى)	دقيقة واحدة
الاختبار السابع (يقيس القدرة على التفكير التباعدى)	دقيقتان
الاختبار الثامن (الفهم العام)	"
الاختبار التاسع (الاستدلال الحسابى)	"

ثم يتبادل الطلاب الاختبارات لتصحيحها وذلك بعد أن يقرأ المدرس الاجابات الصحيحة . وتسجيل درجات كل إختبار على الصفحة الأولى ثم تجمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية .

والعمليات التى يجربها الطالب :

- ١ - بحسب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لكل اختبار على حدة ثم للدرجة الكلية ثم يحول درجته إلى درجة معيارية .
- ٢ - على أساس التكرار المتجمع يحدد الطالب الرتبة المئينية فى جماعته .
- ٣ - تجمع درجات الاختبارات الأول والثالث والسادس والثامن معاً (أ) .
تجمع درجات الاختبارات الرابع والخامس معاً (ب)
" " " الثانى والتاسع معاً (ج)
ثم تحسب معاملات الارتباط بين (أ ، ب) ، (أ ، ج) ، (ب ، ج) .
ثم تناقش هذه النتائج على ضوء خصائص الاختبار الجيد .

قياس القدرات العقلية الأولية

يرى ثرستون أن الذكاء يمكن تحليله إلى عدد من القدرات العقلية الأولية . فقد طبق عدداً كبيراً من اختبارات الذكاء على طلاب الكليات والمدارس الثانوية وحسب معاملات الارتباط بين كل اختبار والاختبارات الأخرى ، وبعد تحليل عاملى

لمصفوفة الارتباط هذه توصل إلى سبعة عوامل أولية ظهرت بوضوح يكفى لتمييزها ولاستخدامها فى تصميم الاختبارات - وقد لاحظ أن الارتباطات بين هذه الاختبارات موجبة إلا أن بعض هذه الاختبارات يتجمع بعضها مع بعض فى جماعات . وكانت معاملات الارتباط داخل المجموعة الواحدة أعلى من معاملات الارتباط بين المجموعات المختلفة . فافترض أن كل مجموعة من الاختبارات تجمعها قدرة عقلية أولية ، وبناء على ذلك حدد سبع قدرات هي :

- ١ - القدرة على فهم معالى الألفاظ .
- ٢ - الطلاقة اللفظية أى سهولة استدعاء الكلمات .
- ٣ - القدرة العددية وهى القدرة على القيام بعمليات حسابية بسرعة ودقة .
- ٤ - القدرة على التصور البصرى المكاني أى القدرة على تصور العلاقات المكانية والأشكال والحكم عليها بدقة وعلى تصور حركات الأشياء وأوضاعها المختلفة أثناء الحركة .
- ٦ - القدرة على التذكر . أى القدرة على الاسترجاع المباشر لكلمات أو رسوم أو أرقام أو التعرف عليها .
- ٧ - سرعة الادراك ويظهر فى سرعة تعرف الشخص على أوجه الشبه والاختلاف بين عدة أشياء .

وقد نشر ثرستون عام ١٩٣٨ اختبارا للقدرة العقلية الأولية استند إلى بحوث فى التحليل العاملى استمرت عشر سنوات . ولقد أعد هذا الاختبار فى صورته العربية الدكتور أحمد زكى صالح وتشمل الصورة العربية على أربعة اختبارات هي : (انظر التجربة المعملية الثالثة بالفصل الخامس)

- ١ - اختبار معانى الكلمات .
- ٢ - اختبار الادراك المكاني .
- ٣ - اختبار التفكير .
- ٤ - اختبار العدد .

- والغرض من هذا الاختبار :

أ - أن تتاح لك خبرة بهذا الاختبار باعتباره نتيجة لنظرية مختلفة للتنظيم العقلي
اختلفت عن نظرية سيبرمان الذى رأى أن مظاهر النشاط العقلي يدخل فيها
عنصر أساسى واحد يشترك فيها ويعرف بالعامل العام .

ب - أن تدرس ثبات هذه الاختبارات وصدقها ، وكيف تصححها وتحول درجاتك
إلى درجات معيارية وتستخرج بروفيل القدرات .

الأدوات : ساعة إيقاف ، مجموعة من كراسات التعليمات ، مجموعة من كراسات
أسئلة الاختبار ، ومجموعة من أوراق الإجابة ، ومجموعة من أوراق المعايير .

الطريقة : يقوم المدرس بدور المجرب والطلاب بدور المفحوصين ثم توزع
كراسات الأسئلة وأوراق الإجابة ويجرى الاختبار وفقا للتعليمات والأزمنة المحددة .

ثم يتبادل الطلاب الاختبارات لتصحيحها وذلك بعد أن يقرأ المدرس الإجابة
الصحيحة لكل سؤال .

الاستعدادات (١)

١ - الاستعداد والقدرة

قدما أن الذكاء ضرورى للنجاح فى كثير من الدراسات والمهن ، لكنه لا يكتفى وحده للنجاح فيها إن كان أداؤها يتطلب وجود استعدادات خاصة لدى الفرد ، فلا يكتفى للنجاح فى الأعمال الميكانيكية أو الفنية أن يكون الفرد ذكيا بل لابد له أن يملك استعدادات خاصة فى هذه النواحي . ولا يكتفى أن يكون الطالب ذكيا كى ينجح فى كلية الهندسة بل لابد له علاوة على ذلك من استعداد خاص للرياضيات العليا واستعداد للتصور البصرى المكاني .

ويقصد بالاستعداد Aptitude قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم فى سرعة وسهولة وعلى أن يصل إلى مستوى عال من المهارة فى مجال معين ، كالرياضيات أو الطيران أو الموسيقى أو الزعامة أو الدراسات الجامعية ، إن توافر له التدريب اللازم فأحسن اثنين استعداداً من استطاع أن يصل إلى مستوى أعلى من الكفاية ، بمجهود أقل ، وفى وقت أقصر ، أى كان إنتاجه أعلى وتعلمه أيسر وأسرع من ذى الاستعداد الخفيض . فالطالب الذى يتفوق فى دراسة الرياضيات أو الأدب بجهد معقول يبذله فى التحصيل يملك استعداداً أكبر فى هذين المجالين ممن يبذل فى دراستهما جهداً مضنياً ولا ينجح إلا بصعوبة . وإذا اتاحت لشخصين مدة بعينها للتدريب على آلة موسيقية معينة أو للكتابة على الآلة الكاتبة فكان أحدهما أكثر إتقاناً ودقة من صاحبه فى نهاية هذه المدة فهو أحسن استعداداً منه . وقد دلت التجارب على أنه فى اكتساب المهارات الحركية المعقدة قد يكون أمهر المتدربين أقدر بعشر مرات أو عشرين مرة من أقلهم مهارة فيها .

(١) أحمد عزت راجح ، أصول علم النفس ، الطبعة الحادية عشرة ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٧ ، ص ص (٣٩٣ - ٤٠٨) .

أما القدرة Ability فهي كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو من دون تدريب ، كالقدرة على ركوب الدراجة أو على تذكر قصيدة من الشعر أو الكلام بلغه أجنبية أو اجراء الحساب العقلي . وقد تكون القدرة بسيطة أو مركبة ، فطرية أو مكتسبة .

من هذا نرى أن الفرد قد تكون لديه القدرة في الوقت الحاضر على قيادة طائرة لكنه يملك استعداداً كبيراً يرشحه للتفوق الباهر في هذا المجال إن اتيح له التدريب الكافي . أو يكون حاد البصر خفيف الأصابع قادراً على الإدراك الدقيق للأشياء عن قرب إلى غير تلك من الاستعدادات التي تؤهله أن يكون صانع ساعات ماهر . لكنه إن لم يتلق التدريب اللازم لم يعرف من الساعة إلا كيف يديرها ويحملها .

موجز القول أن الاستعداد سابق على القدرة ، فهو قدرة كامنه يحيلها النضج الطبيعي والتعلم قدرة فعلية . ونحن نستدل على وجود الاستعداد عند الفرد في مجال معين من قدرته على التعلم السهل السريع وعلى التفوق في هذا المجال .

٢- طبيعة الاستعدادات وتكوينها

قد يكون الاستعداد خاصاً كاستعداد للفرد لأن يكون ربان طائرة أو كهربائي رادار أو جراحاً أو مهندساً معمارياً ، أو يكون الاستعداد عاماً كالاستعداد الطبي الذي يؤهل صاحبه للنجاح في مهنة الطب على اختلاف فروعها وتخصصاتها ، وكالاستعداد الميكانيكي للتفوق في الأعمال الميكانيكية بوجه عام على اختلاف أنواعها .

وقد يكون الاستعداد بسيطاً من الناحية السيكلوجية كالاستعداد الذي يبدو في قدرة الفرد على التمييز بين الألوان أو على سماع الأصوات الخافتة ، أو يكون الاستعداد مركباً من عدة قدرات أولية بسيطة كالاستعداد للغة والموسيقى

والرياضي والاستعدادات المهنية المختلفة الخاصة والعامة . وهذه الاستعدادات المركبة لاتظهر وتنمو من تلقاء نفسها أو نتيجة لمؤثرات البيئة العادية ، بل لابد لظهورها ونضجها من تعلم خاص وتدريب قد يكون شاقا طويلا . فالاستعداد اللغوي مثلا يتألف من القدرة على فهم الألفاظ ، والقدرة على التعبير والطلاقة اللفظية وغيرها .

وتتوزع الاستعدادات بين الناس ، كالأستعداد الموسيقي مثلا من حيث قوتها وضعفها وفق المنحنى الاعتدالي، فأغلب الناس أوساط من حيث مستوى الاستعداد لديهم ، وقلة من تكون استعداداتهم رفيعة أو هزيلة . وكما أن هناك فروقا بين الناس فى مستوى الاستعداد ، فهناك فروق فى الفرد نفسه . فقد يكون لدى الفرد استعداد كبير للدراسة الجامعية واستعداد خفيفاً للموسيقى ، أو يكون لديه استعداد مرتفع للأعمال الكتابية واستعداد ضعيف للأعمال الميكانيكية ، أو استعداد قوى للتدريس للطيران ، وربما استطعنا أن نجعل منه طيارا ، لكن هذا يقتضى وقتا وجهدا غير عاديين ، ومع هذا فلن يكون طيارا ناجحا بالقياس إلى من لديهم استعداد كبير للطيران .. غير أن هذا لاينفى أن يملك بعض الأفراد استعدادات واسعة المدى اذ يستطيعون التفوق فى كثير من الأعمال ، وآخرون تكون استعداداتهم ضيقة المدى فلا يستطيعون التفوق إلا فى بضعة أعمال .

وترجع الفروق الفردية فى الإستعدادات إلى كل من الوراثة والبيئة ، غير أن أثر الوراثة أعمق بكثير فى كثرة من الإستعدادات . فالذين يبدو استعدادهم عبقريا فى الموسيقى أو فى الرياضيات أو فى لعبة البلياردو قد يقلون عن أصابع اليد الواحدة فى كل جيل . غير أن الوراثة لاتكفى وحدها لتشرح قصة الاستعداد كلها . اذ لابد من قدح الاستعداد وصفله بالتعلم والتدريب كى يتضح أثره . كذلك يجب ألا ننسى أثر الميل والجهد وتحمل التعب . فبعض الاشخاص يرثون أصابع أطول وأخف فى الحركة من غيرهم ، فان أتيج لهم أن يتعلموا الكتابة على الآلة

الكاتبة أو العزف على البيانو أو اصلاح الساعات أو اجراء عمليات جراحية كانوا أكثر تفوقا من غيرهم ممن يملكون أصابع قصيرة غليظة ، لكن مافائدة هذه الصفات الموروثة إن كان الفرد لايميل على الاطلاق إلى أن يكون جراحا أو صانع ساعات؟ أكبر الظن أنه إن انخرط في هذه المهن تفوق عليه شخص آخر يقل عنه فى القدرة الفطرية لكن يزيد عليه فى الميل .

ومما يجدر ذكره أن الاستعدادات المركبة – الدراسية والمهنية والفنية – كالاستعداد اللغوى أو الحسابى أو الموسيقى لا تبدو واضحة متميزة فى مرحلة الطفولة – باستثناء الاطفال الموهوبين – بل تبدأ فى التخصص والتمايز من مطلع المراهقة وذلك نتيجة للنضج الطبيعى من ناحية ، ولتخصص الميول وزيادة فرص التدريب من ناحية أخرى .. لذا يجب عدم المبادرة بتوجيه الطفل إلى دراسة معينة أو مهنة معينة من سن مبكرة ، أى من سن ١٠ سنوات مثلا .

٣ – الاستعداد والميل

من العلامات التى تبشر بنجاح الفرد فى مهنة معينة تشابه ميوله مع ميول أشخاص ناجحين فى هذه المهنة . غير أنه من الممكن أن يميل الفرد إلى عمل دون أن يملك الاستعداد الكافى للنجاح فيه . وقد وجد سترونج Strong أن هذا المعيار صادق إلى حد كبير إذ اتضح له أن الأشخاص الذين ينجحون فى دراسة معينة أو مهنة معينة كدراسة الهندسة أو مهنة البيع تشابه ميولهم بينما تختلف عن ميول الناجحين فى مهن أو دراسات أخرى . فالشخص الذى تتفق ميوله اتفاقا كبيرا مع ميول المهندسين مثلا ينزع إلى أن يكون مهندسا جيدا ، غير أن ميله إلى الهندسة لا يضمن بطبيعة الحال أنه سينجح فى هذه المهنة ، لكنه يوحى بأنه سيحب هذه المهنة وينجح فيها بدرجة أكبر من نجاحه فى مهن أخرى لايميل إليها . على هذا الأساس صاغ سترونج اختبارا يستهدف قياس درجة اتفاق ميول الفرد مع ميول الأفراد الناجحين فى مهنة معينة ، ويقدر ميل الفرد المهنى بمقارنة أجوبته

بأجوبة هؤلاء الناجحين ، ويسمى الاختبار "صفحة الميول المهنية" . وهو من أشيع اختبارات الميول وأدقها . ويستعان به في عملية التوجيه المهني للكبار .

يتألف هذا الاختبار من ٤٠٠ سؤال تمثل أوجه النشاط في طائفة واسعة المدى من المهن ومواد الدراسة والألعاب الرياضية وضروب التسلية وأوجه متنوعة من النشاط العقلي .. وعلى المفحوص أن يشير أمام كل سؤال بما اذا كان يحب هذا النشاط أو يكرهه أولا يهتم به . وللإختبار صورتان واحدة للرجال وأخرى للنساء . ثم تصنف الأجوبة على أساس تشابهها مع ميول رجال ونساء ناجحين في أعمالهم . وقد ثبت أن هذا الاختبار أصدق في الكشف عن الميول الحقيقية من سؤال الشخص عن طبيعة ميله وشدته .

٤ - أهمية الكشف عن الاستعدادات

لو استطعنا قياس استعدادات شخص نريد أن نختار له المهنة أو الدراسة التي تناسبه وفرنا عليه كثيرا من الوقت والجهد وعصمناه من فشل يصيبه لو التحق بمهنة أو دراسة هو غير مؤهل لها . كذلك الحال لو أردنا أن نختاره لمهنة معينة . ولو استطعنا قياس استعداد شخص قبل أن يبدأ التدريب على عمل معين لأعفيناه والمجتمع من خسارة مؤكدة لاداعي لها . فكثير من الشبان يتوقون إلى أن يكونون طيارين لكن بعضهم يفشل فُشل فشلا ذريعا أثناء التدريب بما يكلف الدولة خسائر في العتاد والأرواح . كذلك الحال فيمن يتوقون إلى الدراسة بالجامعة وليست لديهم الاستعدادات الكافية للنجاح فيها . فمعرفة الاستعدادات ضرورية في عمليتي التوجيه والاختيار المهني والتعليمي .

التوجيه والاختيار المهني والتعليمي :

التوجيه المهني هو معونة الفرد على اختبار مهنة تناسبه ، وعلى اعداد نفسه لها ، وعلى الالتحاق بها ، وعلى التقدم فيها بصورة تكفل له النجاح فيها

والرضا عنها والنفع للمجتمع . ولا تقتصر مهمة التوجيه على ذلك بل تتجاوزه إلى نصح الفرد بالابتعاد عن مهن معينة لا يصلح لها . وتتطلب عملية التوجيه مطلبيين :

١ - دراسة تحليلية شاملة للفرد تكشف عن قدراته المختلفة الجسمية والحسية والحركية والعقلية ، وكذلك ميوله وسماته المزاجية والاجتماعية والخلفية .

٢ - تحليل المهن والأعمال المختلفة من نواحيها الفنية والصحية والاقتصادية والسيكلوجية أى من حيث ما تتطلبه من استعدادات ومهارات وسمات مختلفة .

وإلى جانب التوجيه المهني هناك التوجيه التعليمي ويقصد به معونة الطالب وإرشاده إلى نوع الدراسة التي تلائمه ، أو نصحه بامتهان مهنة بدلا من المضى في الدراسة ، أى معونته على فهم استعداداته وإمكاناته المختلفة ومعرفة متطلبات الدراسة والمهن المختلفة . ومما يعنى به التوجيه التعليمي أيضا معونة الطلاب الموهوبين والمتخلفين دراسيا وإرشادهم .

أما الاختيار المهني فيقصد به انتقاء أصلح الأفراد وأكفئهم من المتقدمين لعمل من الأعمال . وهو يرمى إلى نفس الهدف البعيد الذى يرمى إليه التوجيه المهني ألا وهو وضع الشخص المناسب في المكان المناسب . كما أنه يتطلب بدوره دراسة الفرد دراسة شاملة من ناحية . والاقتصار على تحليل المهنة أو العمل المعين تحليلًا مفصلاً لمعرفة متطلباته . ولا تقتصر وظيفة الاختيار على انتقاء أكفأ الأفراد لمهنة معينة ، بل هو يفيد أيضا في توزيع الأعمال على العمال داخل المصنع أو المتجر أو الجيش ، كما يفيد في ترقية العمال والموظفين إلى مناصب أعلى ، وكذلك في نقلهم من عمل إلى آخر . كما يفيد بوجه خاص في انتقاء رؤساء العمال والمشرفين عليهم .

ومما يجدر ذكره أن المصانع والشركات تهتم باختبار العاملين فيها من عمال وموظفين على أساس استعداداتهم لأعلى أساس قدراتهم الفعلية أثناء عملية

الاختبار . ف شخص ذو استعداد ضعيف قد تكون قدرته الحالية - ان كان قد تلقى تدريباً طويلاً - اعلى من قدرة شخص آخر ذو استعداد قوى لكنه لم يتلق تدريباً ، غير أن الثاني سرعان ما يبرز الأول بعد قليل من التدريب .

٥ - قياس الاستعدادات

للاستعدادات اختبارات خاصة تستهدف التنبؤ بصلاحية الفرد ومدى نجاحه في عمل لم يتدرب عليه . من هذه الاختبارات اختبارات الاستعداد الدراسي أو الأكاديمي واختبارات الاستعداد المهني .. وتستخدم الأولى في التوجيه التعليمي للطلاب عند التحاقهم بالجامعة مثلاً . وتستخدم الثانية في عمليتي التوجيه والاختيار المهني .

ويتألف الاختبار من عدة أسئلة يجيب عنها المفحوص ، وقد تكون الأسئلة مشكلات أو تمارين يطلب منه حلها ، أو أعمالاً يؤديها . وهو يصاغ بحيث يستطيع التنبؤ بقدرة الفرد المستقبلية على تعلم أعمال أخرى لا يتحتم أن تكون شبيهة بالأعمال والتمارين التي يضمنها الاختبار .

وتختلف اختبارات الاستعدادات عن اختبارات الذكاء في أن الثانية ترمى إلى إعطاء فكرة عن المستوى العقلي العام للفرد مع أن ما يقيسه بالفعل هو قدرات خاصة : اللغوية والعديدية والمكانية والقدرة على التذكر والتفكير كما رأينا من قبل غير أنها تختلف عن اختبارات الاستعدادات في :

- ١ - أنها تقيس عدداً كبيراً من القدرات في آن واحد .
- ٢ - وفي أن أسئلة هذه القدرات بها أسهل وأقل تعقيداً منها في اختبارات الاستعدادات مما سيتضح لنا بعد قليل . ومع هذا فأختبارات الذكاء نوع من اختبارات الاستعداد لأن كلا منهما يستهدف التنبؤ .

كما تختلف عن اختبارات التحصيل في أن هذه الأخيرة ترمى إلى قياس القدرة على القيام بعمل بعد التعلم والتدريب عليه . فالإختبارات المدرسية كلها إختبارات تحصيل ، وبعبارة أخرى فاختبارات الاستعداد تنظر إلى المستقبل في حين أن إختبارات التحصيل تنظر إلى الماضي . الواقع أن إختبار الاستعداد ماهو إلا اختبار قدرة لأن الاستعداد قدرة كامنة فلا يمكن أن يقاس إلا عن طريق الأداء الفعلى ، فهو قياس أداء حالى اتضح بالتجربة أنه يستطيع التنبؤ بالقدرة على التعلم في المستقبل في مجالات أخرى أوسع من مجال الاختبار .

أما قبل ظهور علم النفس العلمى فكانت الاستعدادات تقدر بطريقة عشوائية، فكانوا ينصحون الطالب بالاتجاه إلى دراسة معينة أو مهنة على أساس الحذر والتخمين ، وكان أصحاب المصانع يختارون العمال على هذا الأساس أيضاً . فان لم يفلح الفرد فى أداء عمله كان مصيره الطرد . أما اليوم فيقوم التوجيه والاختيار التعليمى والمهنى على أساس من إختبارات موضوعية .

وسندرس فيما يلى بعض الإستعدادات العامة General Aptitudes وطرق اختبارها . ومما يجب ذكره أن ما سنعرضه ليس إختبارات كاملة بل مجرد أمثلة لنوع الأسئلة التى تتألف منها هذه الإختبارات ، وأن هذه الاختبارات يمكن تعديل صعوبتها بحيث تناسب المستويات العقلية المختلفة .

٦ - الاستعداد اللغوى

يبدو هذا الاستعداد فى القدرة على معالجة الأفكار والمعانى عن طريق استخدام الألفاظ . إذ لا يخفى أن الألفاظ رموز مجسمة وقوالب تصب فيها الأفكار ، وبدائل عن أشياء وأحداث وصفات وعلاقات ، ويبدو الاستعداد اللغوى فى عدة مظاهر منها :

١ - سهولة فهم الألفاظ والجمل والأفكار المتصلة بها .

٢ - إدراك ما بين الألفاظ أو ما بين الجمل من علاقات مختلفة ، علاقات تشابه أو تضاد مثلاً .

٣ - سهولة التعبير التحريري والشفوى .

٤ - الطلاقة اللفظية Word Fluency أى القدرة على استرجاع أكبر عدد من الألفاظ فى سرعة . من هذا يتضح أن الاستعداد اللغوى ليس قدرة بسيطة كقدرات " ثرستون " الأولية بل قدرة مركبة يمكن تحليلها إلى عوامل أبسط منها . ويقاس هذا الاستعداد باختبارات كالآتية :

١ - ما أقرب كلمة من الكلمات الآتية تفيد معنى كلمة " صريح " : شعبى ، مكشوف ، مندفع ، جرىء .

٢ - ضع علامة × أمام جملتين من الجمل الآتية يكون معنى كل منهما متفقاً تمام الاتفاق مع هذا المثل (معظم النار من مستصغر الشرر) :

أ - إهمال الصغائر يولد الكبائر .

ب - لا دخان بغير نار .

ج - لكل جواد كبوة .

د - القطرة إلى القطرة بحر .

٣ - ضع خطاً تحت كلمتين من الكلمات الآتية تكون العلاقة بين معنييهما مثل العلاقة بين (العين والبصر) : الأذن - الشعر - أزرق - السمع - البحر - البحيرة .

٤ - اكتب خمس كلمات تبدأ بالحرف ع وتنتهى بالحرف ف لأشياء مختلفة .

٥ - أذكر ثلاثة مرادفات لكل من الكلمات الآتية : خشن - مرح - صدق .

ولا يخفى أن الاستعداد اللغوى Verbal Aptitude ضرورى للنجاح فى مهن وأعمال مختلفة كالتأليف والتحرير والخطابة والصحافة والتدريس والمحاماة . كما هو لازم بوجه خاص لمن يتولى قيادة المناقشات الجماعية بين العاملين وإدارة العمل لحل مشكلات أو اتخاذ قرارات أو عرض وجهات نظر جديدة . إذ يتعين عليه أن يجيد صوغ الأسئلة التى تثير التفكير ، واستعراض الآراء والمشاعر التى يعبر عنها الأعضاء بصورة أوضح وأدق وأعمق منهم ، وتلخيص ماسبق مناقشته من أفكار للتأكد من فهم الأعضاء لها .. والحق أن القدرة اللغوية فى ثقافتنا الراهنة ليس كمثلها شىء فى تذليل الصعاب وانقاذ صاحبها من الورطات .

٧ - الاستعداد الحسابى

يبدو فى إجراء العمليات الحسابية فى سهولة وسرعة ودقة ، وكذلك القدرة على إدراك ما بين الأعداد من علاقات ، وفى سرعة التفكير الحسابى ودقته بوجه عام . ويقاس باختبارات كالآتية :

١ - راجع العمليات الآتية لترى ما إذ كانت نتائجها صحيحة أو خاطئة :

$$٩٩ = ٤٥ + ٣٨ + ١٦$$

$$١٨٦ = ٨٣ + ٦١ + ٤٢$$

$$٤٤٨ = ٧ \times ٦٤$$

$$١٦٦ = ٤ \times ٣٩$$

٢ - أكمل سلاسل الأعداد الآتية بعددين من عندك فى الخانات الشاغرة :

$$٨ ، ١١ ، ١٤ ، - ، ٢٠ ، -$$

$$٢ ، ٤ ، ٨ ، ١٤ ، ٢٢ ، -$$

$$٢٧ ، - ، ٢٣ ، ٢٣ ، ١٩ ، -$$

٣ - ضع بدل علامة ؟ شيئاً يوضح المطلوب :

$$٤ = ٢ \div ١٢$$

$$١٥ = ٣ \times ٥$$

٤ - ضع علامة على كل عدد يزيد بمقدار ٣ على سابقه :

١١ ٧ ٨ ٥ ٢٥ ٢٢ ٢٩ ١٦ ٢١ ١٩ ١٥

٥ - كيف يمكننا الحصول على ٧ لتر من الماء ، وليس معنا إلا إناءين سعة الأول ٤ لتر والثاني ٩ لتر .

والاستعداد الحسابى لازم للنجاح فى مهن المحاسبة والاحصاء وتدريس الرياضيات وكثير من الأعمال الكتابية .

٨ - الاستعداد الميكانيكى

الاستعداد الميكانيكى Mechanical Aptitude استعداد ضرورى لكل من يدور عمله حول فهم الآلات وإدراتها وصيانتها وإصلاحها وحلها وتركيبها وإدراك العلاقات بين أجزائها . وقد يظن البعض أن هذا الاستعداد مرادف أو أنه يتلخص إلى حد كبير فى المهارة الحركية والعضلية . ولاشك أن المهارة الحركية والعضلية لها أثر فى الاستعداد الميكانيكى ، لكن فهم الآلات وإدراك العلاقات بين بعض أجزائها وبعض ، وإدارتها.. كل أولئك يتطلب قدرا من الذكاء - فالذكاء فى جوهره إدراك للعلاقات - أو من الفهم الميكانيكى العام . بل لقد وجد أن العمال الميكانيكيين والصناع المهرة يتناسب نجاحهم أو فشلهم فى أداء أعمالهم على قدر ما لديهم من قدرة على الفهم الميكانيكى العام لاعلى مالمديهم من مهارة عضلية ، حتى لقد أدرج بعض العلماء الاستعداد فى زمرة الاستعدادات العقلية . وعلى هذا يكون الاستعداد

الميكانيكي بمعناه الضيق استعداد عقلي ، وبمعناه الواسع استعداد عقلي واستعداد حركي .

ثم أخذ هؤلاء العلماء يتساءلون هل هناك استعداد ميكانيكي عام مفرد يؤثر في جميع الأعمال التي يؤديها الفرد ، أم أن هناك استعدادات ميكانيكية متخصصة مختلفة يؤثر كل واحد منها في عمل بذاته دون غيره من الأعمال ؟ . وقد هدام البحث والتحليل إلى أن هناك استعدادا ميكانيكيا مركزيا عاما أسموه "الاستعداد الميكانيكي العام" أو الذكاء الميكانيكي" وإلى جانب الاستعداد العام استعدادات متخصصة مختلفة أو عوامل نوعية منها :

١ - عامل التصور البصري Visualisation

وهو يبدو في القدرة على إدارة الأشكال ، المسطحة والمجسمة ، وتقليبها في الذهن وتصور ماستؤول اليه بعد دورانها ، أو تصور حركات الآلات والأجسام وأوضاعها المختلفة أثناء هذه الحركة ، وكيف تتطور هذه الأوضاع .

كما يبدو في القدرة على تصور الأشياء الخفية أو الناقصة داخل أو خلف جهاز أو آلة أو شكل هندسي مجسم .

٢ - عامل العلاقات المكانية : spatial Ability

يبدو في القدرة على تقدير المسافات والأبعاد بدقة - الطول والعرض والارتفاع والعمق والسمك أو المساحة أو الحجم - وكذلك في ملاحظة ما بين الأشكال من تشابه أو اختلاف ، والمقارنة بين أشكال الأشياء وأوضاعها وحجومها ، كما يبدو في القدرة على تكوين شكل من أجزائه المبعثرة . وسائق السيارة يحتاج إلى قدر معين من هذا العامل ، وكذلك عامل "الونش" والا خطأ في التقاط الأشياء وفي إرسالها وتسبب في اتلافها .

ولا يخفى أن عامل العلاقات المكانية به بعض الشبه بعامل التصور البصرى المكاني ، غير أن هذا العامل الأخير يتصل بالقدرة على تقليب الصور الذهنية للأشياء ومعالجتها فى الذهن أكثر مما يتصل بمعالجة مدركات حسية .

٣ - عامل المعلومات الميكانيكية :

عامل يتطلبه أداء كثير من الأعمال الميكانيكية ، وفيه يطلب إلى الشخص المفحوص أن يختار من الأتقال الخمسة الموجودة فى أسفل الشكل النقل الذى يحدث التوازن فى كل الروافع الخمس .

ومما يذكر بهذا الصدد أن صاحب الاستعداد الميكانيكى يكون فى العادة أميل إلى التقاط المعلومات الميكانيكية من غيره .

ومع أن الذكاء الميكانيكى أهم عامل للنجاح فى كثير من الأعمال الميكانيكية ، إلا أن هذه العوامل النوعية الثلاثة ضرورية بوجه خاص للنجاح فى أعمال ميكانيكية معينة . وتستخدم اختبارات الاستعداد الميكانيكى ، فى المقام الأول ، لاختيار العمال للأعمال التى تتطلب حذفاً ميكانيكياً ، تركيب الماكينات قبل اداراتها ، وصيانة الماكينات ، واصلاح الأجهزة والتركيبات المنزلية الميكانيكية .

٩ - الاستعداد للأعمال الكتابية

الأعمال الكتابية Clerical Affairs كالأعمال التجارية وأعمال السكرتارية والأعمال التى تعتمد على التسجيل ومراجعة الحسابات وغير ذلك من أوجه النشاط الكتابى على أنواع مختلفة ، فمنها أمساك الدفاتر ، واجراء الحسابات والكتابة على الآلة الكاتبة أو استخدام الآلة الحاسبة ، وحفظ الأوراق فى الملفات بعد تبويبها ، والنقل والتلخيص .. وهناك مجموعات مختلفة من الاختبارات تقيس الاستعدادات النوعية والسمات المختلفة اللازمة للنجاح فى هذه الأعمال على

اختلافها وهي تستخدم عند اختيار أصلح المتقدمين للوظائف الكتابية .فمما نقيسه هذه الاختبارات .

١ - القدرة على التصنيف والتبويب والتنسيق .

٢ - القدرة على تلخيص الأفكار الأساسية .

٣ - القدرة على اكتشاف الأخطاء .

٤ - القدرة على ملاحظة التفاصيل بسرعة والكشف عنها حين تكون مندمجة في أشياء لا تمت إليها بصلة .

٥ - الدقة والسرعة في النقل من الجداول .

٦ - القدرة على الكتابة بالآلة الكاتبة أو استخدام الآلة الحاسبة في سرعة ودقة ونظام .

٧ - الدقة والسرعة في اجراء العمليات الحسابية البسيطة .

٨ - القدرة على فهم التعليمات .

٩ - الصبر على احتمال العمل الآلى الرتيب .

ولا يخفى أن هذه القدرات تختلف باختلاف نوع العمل الكتابي ومستواه ، فأمسك الدفاتر لايتطلب من الذكاء مايتطلبه اجراء الحسابات ، والكتابة على الآلة الكتابية تقتضى قدرا من المهارة الحركية واليدوية والقدرة اللغوية ، واستخدام الآلة لحاسبة يتطلب قدرة عديدة ودقة في الحساب وملاحظة التفاصيل أكثر من غيره .

غنى عن البيان أن القدرة الكتابية Clerical Ability تتطلب مهارة يدوية وتأزر اليدين . ويوجد فى معامل علم النفس ومختبراته اختبار لقياس تأزر اليدين Two - Hand Coordination Test ، وفيه يمسك الشخص بكل يد من

يديه ساقاً معدنية مدبية ، وينقر بهما معاً مساحات محددة من لوحيتين معدنيتين ، وتحسب الدرجة على أساس السرعة فى الأداء الصحيح لهذا العمل .

١٠ - الاستعدادات الاكاديمية

تستخدم كثير من الجامعات فى الخارج اختبارات استعداد لمن يريدون الالتحاق بالكليات المختلفة . وهى تشبه مقاييس الذكاء إلى حد كبير ، غير أنها تختلف عنها فى توكيد النواحي اللازمة للنجاح فى كل كلية . فاختبارات الاستعداد الطبى تشتمل على اختبارات تقيس القدرة اللغوية والقدرة العددية والقدرة على التفكير المنطقى والقدرة على التذكر البصرى والقدرة على فهم المعلومات الصعبة.. هذا بالاضافة إلى اختبارات تتصل بالمبادئ الأساسية للعلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء .. وهناك أيضاً اختبارات استعداد لانتقاء الطلبة لكليات الحقوق أو المعلمين ، وكلها تشبه اختبارات الذكاء من عدة نواح وترتبط بها ارتباطاً عالياً .

ومن أشمل هذه الاختبارات "زيف" Zryve المسمى اختبار ستانفورد للاستعداد العلمى . ويتألف من ١١ قسماً يستهدف كل قسم قياس واحد من القدرات الأساسية اللازمة للنجاح فى البحث العلمى والهندسة ، وهى : الاتجاه التجريبي ، وضوح التعريفات ، الأحكام المعلقة ، الاستدلال ، تعرف التناقضات ، تعرف الاغاليط ، الاستقرار والقياس والتعميم ، الحرص والحذر والدقة ، التمييز بين القيم فى اختيار وترتيب المعطيات التجريبية ، دقة التأويل ، دقة الملاحظة .

١١ - الاستعداد الموسيقى

من أظهر من بحث فى الاستعداد الموسيقى Musical Aptitude العالم 'سيشور Seashore الذى ذهب إلى أنه يمكن تحليله إلى نحو ٣٠ عنصراً يمكن أن تجمع فى ست قدرات هى :

- ١ - تمييز الأنغام من حيث تردد ذبذبتها .
 - ٢ - تمييز شدة الصوت من حيث الارتفاع والاختفاض .
 - ٣ - تعرف الإيقاع .
 - ٤ - تذكر الأنغام .
 - ٥ - التمييز بين المجموعات المتوافقة من الأنغام .
 - ٦ - تمييز المسافات الزمنية بين الأنغام . هذه القدرات الست مسجلة على اسطوانات تدار فيحكم على المفحوص وتقدر موهبته الموسيقية على أساس أجوبته الصحيحة . وقد دلت التجارب على أن هذه القدرات مستقل بعضها عن بعض وعن الذكاء العام
- ولكل واحد من التسجيلات الستة التى تقيس النواحي السابقة اسطوانتان :
- تدار الأولى ثم تدار الثانية بعدها ويطلب من الشخص أن يستمع لها جيداً ثم يجيب عن الأسئلة المعينة : أيهما مثلاً أعلى فى طبقة الصوت ؟ أو ، هل هما متشابهتان ؟ أو ، هل الإيقاع فيهما واحد ؟ ... الخ وذلك وفقاً لما يقيسه التسجيل .
- والجدير بالذكر ، إن هذه الاختبارات لا تقيس كل العناصر التى تتكون منها القدرة الموسيقية ، وإنما تقتصر على الإدراك السمعى ، وهى الناحية التى يمكن قياسها أكثر من غيرها لمعرفة الاستعداد الموسيقى لدى الفرد ، ذلك الاستعداد الذى يعتمد عليه النجاح فى الأعمال الموسيقية ، مثل : العزف على الآلات الموسيقية والتلحين والتوزيع الموسيقى ... وغيرها ، مع ملاحظة أن ذلك يعتمد على خاصيتين رئيسيتين : إحداها خاصة بالمهارات الحركية واليدوية (وبخاصة الدقة فى ضبط حركة الأصابع) المتعلقة بالعزف على الآلات الموسيقية ، والثانية خاصة بالقدرات العقلية مثل إدراك النغمات وتمييز الفروق بينها والحكم على اللحن ... الخ .

الفصل الثاني

طبيعة الذكاء ونظرياته

وطرق قياسه

١ - معنى الذكاء

الذكاء قدرة عقلية عامة ، وتعد الوظيفة الأساسية للعقل ، حيث تتدخل الأنشطة العقلية للإنسان كافة ، وبدرجات متفاوتة ، ولهذا يسمى الذكاء بالقدرات العقلية العامة . ويعد الذكاء من أهم مكونات الشخصية وأشدها وضوحاً وتأثيراً ، حيث يتمتع كل فرد إنسانى بدرجة ما من الذكاء (لا يوجد فرد دون ذكاء) ، ومتوسط نسبة الذكاء تقترب من (١٠٠ درجة) ، وكلما زاد عن ذلك ، كان الفرد أكثر ذكاء ، وكلما قل عن ذلك أصبح الفرد أقل ذكاء . وتتصف نسبة الذكاء بالثبات تقريباً لأن الذكاء أكثر تأثراً بالوراثة ، وأقل تأثراً بالبيئة ، وتكون نسبة الذكاء ثابتة نسبياً ، لأن الذكاء يتزايد بنمو الطفل وأن النسبة بين ذكاء طفل ما وزملائه تظل تقريباً ثابتة . يتوزع الذكاء بين الناس توزيعاً اعتدالياً حيث تكون للغالبية نسبة ذكاء متوسط . وكلما ابتعدنا إيجابياً عن الوسط قلت نسبة الأفراد حتى تصل إلى حوالى (١٪) فقط . والذين يعدون عباقرة ، (نسبة الذكاء ١٤٠ درجة) . وكلما ابتعدنا سلباً عن الوسط حتى نصل إلى حوالى ٢٪ يعدون ضعاف العقول (نسبة ذكائهم تقل عن ٦٥ درجة) .

والذكاء عند عامة الناس مرادف " للنباهة " وهى يقظة المرء وحسن انتباهه وتفطنه لما يدور حوله أو لما يقوم به من أعمال .. وهم يصفون بالذكاء كذلك الشخص حسن التصرف الذى يصطنع الحيلة لبلوغ أهدافه والذى يقدر على التبصر فى عواقب أعماله .. كما أنهم يميلون عادة إلى اعتبار الذكاء قدرة عامة شاملة يبدو أثرها فى ميادين مختلفة ، فالذكى فى ميدان التجارة يغلب أن يكون ذكياً فى ميدان السياسة أو الخدمة الاجتماعية أو فى معالجة مشاكل أطفاله .. هذا إلى أنهم يرونه موهبة طبيعية لا قدرة يكتسبها الفرد عن طريق الخبرة والتعلم والتحصيل ، فهم يفرقون فى العادة بين الذكاء وبين العلم والثقافة .. يضاف إلى هذا إن الناس يفرقون

فى العادة بين الذكاء وبين الصفات الخلقية أو الاجتماعية فيقال أن فلانا ضعيف الارادة أو حاد المزاج بالرغم من ذكائه (١) .

أما علماء النفس قد تقدموا بتعريفات مختلفة . فيرى "ترمان" Terman الأمريكى أن الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد ، أى على التفكير بالرموز من ألفاظ وأرقام مجردة من مدلولاتها الحسية . وهو تعريف لاغبار عليه إن نظرنا إلى الإنسان فحسب لكنه يتضمن أن أغلب الحيوانات لا تنتم بالذكاء ، كما أنه يغفل عن اختلاف مستويات الذكاء ، من حيوان إلى آخر ، وهو اختلاف أثبتته التجارب . ويرى "سترن" الألماني Stern أن الذكاء هو القدرة على التكيف العقلى للمشاكل والمواقف الجديدة ، أى قدرة الفرد على تغيير سلوكه حين تقتضى الظروف الخارجية ذلك . ويذهب "كلفن" الأمريكى Colvin أن الذكاء هو القدرة على التعلم ، فأذكرى اثنين أقدروهما على التعلم وعلى تطبيق ما تعلمه .. وربما كان أشمل تعريف وأجمعه أن الذكاء هو القدرة على التعلم واستخدام الفرد ماتعلمه فى التكيف لمواقف جديدة أى لحل مشكلات جديدة .

أما من الناحية العملية فالذكاء يشمل كل هذه القدرات : التفكير والتعلم والتكيف . فالشخص الذكى :

- ١- أقدر على التعلم وأسرع فيه
- ٢- أقدر على الاستفادة مما يتعلمه
- ٣- أسرع فى الفهم من غيره
- ٤- أقدر على التبصر فى عواقب أعماله
- ٥ - أقدر على التصرف الحسن واصطناع الحيلة لبلوغ أهدافه .

(١) أحمد عزت راجح . أصول علم النفس ، الطبعة الحادية عشر
رة : دار المعارف ، ١٩٧٧ ،
(ص ص ٣٤٤ - ٣٤٥) .

ومن الغريب أن العلماء مع عدم معرفتهم بطبيعة الذكاء واختلافهم على تقديم تعريف موحد له ، كانوا ولا يزالون يصوغون مقاييس شتى له تقوم على أساس عملي محض ، وهى مقاييس تميز بالفعل بين الأذكاء وغير الأذكاء ، بين الناجحين والفاشلين فى الدراسة والادارة والمهن الفكرية ، كما أن نتائجها وأحكامها على الذكاء تتفق إلى حد كبير مع تقديرات المعلمين أو الرؤساء أو رجال الادارة ممن يتصلون بالناس فى شتى المجالات . هذا مادلت عليه مئات التجارب والدراسات . وقد كان هذا مبرراً كافياً لاستخدام مقاييس الذكاء فى التنظيم المدرسى وانتقاء الطلبة للجامعات وفى ميدانى الاختيار والتنبؤ المهني والتعليمي . الواقع أن قياس الشيء قبل معرفة حقيقته ليس بدعة فى تاريخ العلم ، فنحن لانزال نجهل طبيعة الكهرباء ومع ذلك فنحن نقيسها .

٢ - نشأة مقاييس الذكاء وتطورها

اتجه الباحثون فى أول عهدهم بالقياس العقلى إلى قياس بعض الأمارات والصفات الجسمية طمعا فى أن يجدوا فى بعضها دلائل على القوة العقلية ، فبدأ القياس العقلى بقياس الرأس وأبعاد الجمجمة وما بها من نتوءات بحجة أن الرأس مستقر العقل . حتى جاء "بيرسون" Pearson فى أوائل هذا القرن وأثبت أن العلاقة بين القوة العقلية والمظاهر الجسمية علاقة جد ضعيفة لا يعتد بها .

بعد ذلك اتجه القياس العقلى إلى تقدير بعض القدرات والصفات الجسمية البسيطة كالقدرة على التمييز الحسى ، ودرجة الحساسية للألم ، وسرعة الحركة والقدرة على تحمل التعب . وكانت حجتهم أن القدرة على التمييز الحسى تتوقف على القدرة على تركيز الانتباه ، وهذه لها علاقة مباشرة بالذكاء . كما أن حساسية الجلد دليل على يقظة العقل وحدته أى دليل على الذكاء .

غير أنه اتضح بالتدريج أن الذكاء كما يعرفه الناس لا يمكن أن يقاس بأمثال هذه القدرات البسيطة ، فأنجبه الباحثون إلى قياس العمليات العقلية العليا كال تفكير والفهم والحكم والتخيل (١) .

اختبارات الذكاء : Intelligence Tests

تمثل اختبارات الذكاء أهمية خاصة ، لأنه تم تطبيقها على كل فرد منا تقريباً وحسبت له "درجات معامل ذكاء ، أو نسبة ذكاء" . وقد يكون لهذه الدرجات تأثيرات عظيمة في بعض الأحوال ، على الخيارات المهنية ، ويتناقل الناس كثيراً من القصص الأسطورية عن نسبة الذكاء ولذا ، فإن المقام يوجب ، على الأقل ، إشارة موجزة لخلفية اختبارات الذكاء واستخداماتها ، كقضايا يفرضها تسلسل الموضوع .

ويرجع الفضل في نشأة اختبارات الذكاء عموماً إلى عالم النفس الفرنسي ألفريد بينيه Alfred Binet في مطلع هذا القرن . وذلك أثناء محاولاته إيجاد طرق لاكتشاف أطفال المدارس المتأخرين عقلياً ، بناء على طلب وزارة التعليم الفرنسية . ولقد صمم بينيه ، بالتعاون مع الطبيب النفسي ثيودور سيمون Theodore Simon اختباراً قصيراً يتكون من عدة مفردات مرتبة تسلسلياً حسب مستوى صعوبتها . تم اختبار المفردات بحيث يجيبها الأطفال الأكبر سناً بنجاح أكثر من الأطفال الأصغر ، بوجه عام . واعتبر بينيه أن أنسب مقاييس الذكاء هو الذي يقيس قدرة الطفل على الأداء بالنسبة لمستوى عمره الزمني . وعلى ذلك ، فإن كان أداء طفل الحاشرة مساوياً لمستوى الأداء المتوسط لأطفال الحادية عشرة ، فإن هذا الطفل يعد أذكى من الطفل ذي الذكاء المتوسط في سن العاشرة . وعلى نفس الشاكلة ، فإن الأطفال الذين يقل مستوى أدائهم عن المستوى المتوسط لشريحتهم

(١) المرجع نفسه ، ص ص (٣٤٥ - ٣٤٦) .

العمرية يعتبرون أقل ذكاء . وترتباً على هذه الطريقة فقد صار من الممكن أن يتحدث المرء عن العمر العقلي للطفل ، وهو العمر المناسب لأدائه على اختبار بينيه. أما العمر الزمني فهو العمر الفعلي للطفل . وإذا تجاوز العمر العقلي للطفل عمره الزمني فإن الطفل يعد أعلى ذكاء من المتوسط . أما إذا قل العمر العقلي عن العمر الزمني فإن الطفل أقل ذكاء. وبعد فترة وجيزة تم تطوير هذا الإجراء باستخدام حاصل أو نسبة الذكاء : $Q = I$ كمقياس للذكاء ، ويقصد بنسبة الذكاء النسبة المتمثلة في خارج قسمة العمر العقلي على العمر الزمني .

ونقدم فيما يلي مثلاً لتوضيح هذا الإجراء . وليكن هذا المثال حول طفل العاشرة الذي وصل مستوى أدائه إلى المستوى المتوسط لأطفال الحادية عشرة من العمر ، والذي أشرنا إليه في الفقرة السابقة . فالعمر العقلي لهذا الطفل هو أحد عشر عاماً ، بينما عمره الزمني عشرة أعوام . ونسبة ذكائه هي نسبة العمر العقلي للعمر الزمني ، أي $11 / 10$ مضروبة في ١٠٠ للتخلص من الكسور العشرية . وعلى هذا فإن نسبة ذكاء هذا الطفل $= 110$ ، وبالمثل فطفل العاشرة الذي يكون أدائه في المستوى المألوف لطفل الثامنة تكون نسبة ذكائه هي ٨٠ والطفل الذي يكون عمره الزمني ست سنوات ، وعمره العقلي تسع سنوات تبلغ نسبة ذكائه ١٥٠ ، وهكذا .

ومع إضافة بعض التحسينات فإن معظم اختبارات الذكاء المستخدمة اليوم تستند إلى ما يشبه المبدأ السابق لتقدير درجات الذكاء .

وهناك نماذج من اختبارات الذكاء ملائمة للتطبيق على مجموعات ، ومنها ما يناسب التطبيق الفردي ، وبصفة عامة فإن الاختبارات الفردية تتمتع بثبات وصدق أعلى مما هي الحال بالنسبة للاختبارات الجمعية ، ولذا فإنها تحظى بمكانة وتفضيل أكبر . ولا يعود السبب في هذا إلى تكوين أو بنية الاختبار قدر ما يعود إلى إجراءات تطبيقية . فإذا كان الاختبار يطبق على مفحوص واحد فإن المطبق الفاحص يكون في موقف يستطيع فيه ملاحظة ما إذا كانت صحة المفحوص

الجسمية جيدة ، أو أنه تبدو عليه أعراض قلق الإمتحان ، أو الإجهاد ، وما إذا كان جاداً في أدائه للإختبار . أما في موقف الإختبار الجمعى فإن عوامل كهذه قد تكون عرضة للتجاهل ، ويؤدى ذلك إلى الحصول على درجات مضللة . ولسوء الحظ فإن نقص الدعم المالى والمقومين المهرة يتمخض فى الغالب عن تطبيق اختبارات جمعية على أطفال المدارس أكثر من الفردية . لهذا السبب فمن الأجدر بنا ألا نعلق أهمية قصوى على درجة محسوبة من اختبار ذكاء طبق لمرة واحدة فليس بالغريب أن يقال أن درجات نسبة الذكاء تتغير بمقدار ليس ، وقد يصل هذا التغير إلى ٢٠ نقطة ، نتيجة تطبيق اختبار جمعى لمرتين.

ولاختبارات الذكاء استخدامات كثيرة ، وبعض هذه الإستخدامات صحيح ومشروع ، فى حين أن هناك استخدامات غير مقبولة جملة وتفصيلاً . ومن القواعد العامة والهامة أنه لايجب استخدام نتائج اختبار نفسى بكيفية ضارة بالمفحوص . فإذا تم استبعاد شخص من قائمة القبول بكلية أو عمل على أساس درجة ذكائه ليس إلا ، وبالذات حيثما كانت نسبة الذكاء مشتقة من اختبار جمعى ، فإن هذا يمثل ظلماً وحقماً لا يستهان بهما . إن اختبارات الذكاء لاتعكس أثر بعض العوامل كالنظيق والدافعية اللذين يسهمان بشكل جوهري فى نجاح الأفراد بالمجال العلمى (الأكاديمى) والعملى . علاوة على هذا فإن لاختبارات الذكاء تحيزاً ثقافياً Cultural bias ، لاسبيل إلى الخلاص منه . فالإختبارات المستخدمة فى أمريكا الشمالية أعدت ، نى الغالب ، بواسطة فئة من علماء النفس البيض والمنحدرين من الطبقة المتوسطة لاستعمالها مع أطفال من الطبقتين الأعلى والمتوسطة . ويشهد الواقع بوجود تحديات متكررة لجدارة هذه الإختبارات فى مجال قياس ذكاء الأطفال من خلفيات اجتماعية وثقافية متباينة .

ومن الجدير بالملاحظة أيضاً أن العنصر اللفظى من المكونات الكبرى فى معظم اختبارات الذكاء ، بالإضافة إلى جزء آخر كبير يقيس القدرة على التعامل مع

المشاكل الرقمية . بعبارة أخرى ، هناك استعدادان فقط يتم قياسهما بشكل كامل . ولكن الإنسان يملك استعدادات أخرى كثيرة قد لا يعكسها اختبار الذكاء بطريقة صائبة . ومن أمثلة ذلك الإبداع Creativity ، أى القدرة على إنتاج فكرى تتجلى فيه الأصالة ، والإختراع والتجديد . والملاحظ أنه يوجد معامل ارتباط مرتفع جداً بين هذا النوع من التفكير ونسبة الذكاء ، رغم أن الإبداع من الخصائص الرئيسية وانمثلة ، والتي تميز بعض الأشخاص فى مجالات عديدة . وبسبب محدودية تطبيق درجات الذكاء فإن المرشدين المهتمين بالتوجيه يفضلون استخدام بطاريات اختبارات الاستعداد . تقيس هذه الاختبارات قدرات مثل التفكير الميكانيكى والمكانى، وكذلك الطلاقة اللفظية والقدرة العددية . ولذلك فإن هؤلاء المرشدين يحصلون على صورة (أو صفحة) نفسية Profile أو فئة من الدرجات المنفصلة تعكس قدرات الشخص المختلفة .

ولعلك تتساءل فى هذه المرحلة عن وثاقة صلة اختبارات الذكاء ببعض القضايا ، وأهمية هذه الاختبارات . إن الدور الرئيسى لاختبارات الذكاء ، والميدان الذى تحتفظ فيه بصدق تتبؤى جيد يظهر فى تقويم إمكانيات الفرد الكامنة (أو قابليته) للنجاح بشكل واسع . وإذا ما اعتبرنا اختبارات الذكاء بذاتها فإنها ليست بمتبنيات جيدة وبالأخص فى الميادين غير الأكاديمية . ولذلك فإن من الحماقة أن تركز القرارات المهنية ، أو تركز بشكل كبير ، على نسبة الذكاء فقط .

وهناك كثير من الإنتقادات لاختبارات الذكاء نتيجة إهمال مبدأ يظهر فيما يلى : إن المعلمين بالذات مهتمون بالمبالغة فى التأكيد على أهمية نسبة الذكاء ، وأنهم يفتقرون إلى الفهم الصحيح لأوجه القصور فى اختبارات الذكاء . وهناك دراسة مشهورة ، كثيراً ما تقتبس كدليل ، وهى تبرهن على خطورة مثل هذا الموقف . قام بهذه الدراسة روبرت روزنثال ، ولينور جاكوبسون Robert Jackobson . Rosenthal and Lenore اعطيت للمعلمين معلومات خاطئة

عن نسبة ذكاء التلاميذ . أشار الباحثان - فى حضور المعلمين - إلى أن بعض الأطفال متأخرون دراسياً ، وأن من المتوقع أن يصبح تقدمهم وتحصيلهم الأكاديمى ممتازاً . وتأكد مع نهاية السنة الدراسية أن هؤلاء الأطفال (الذين اختارهم الباحثان عشوائياً) قد حققوا تقدماً ملموساً . ويعتبر هذا ، بطبيعة الحال ، مثالاً واضحاً للتنبؤ المحقق للذات Self - fulfilling prophecy . فعلى أساس البيانات غير الصحيحة التى لفقها المجران اهتم المعلمون بالأطفال الذين اعتقدوا أنهم متأخرون دراسياً ، حتى أصبح تحصيلهم جيداً بالكيفية التى ذكرناها . ولأسباب خلقية فإنه لا يمكن اختبار أطفال آخرين ليكون أداؤهم أفضل ، ربما لأنهم غير قادرين بالفعل على التعلم . ولكن مضمون التوقعات واضح بذاته . فإذا كان المعلمون قادرين على إحداث التحسن فى مستوى تلاميذهم العلمى لأن لديهم توقعات إيجابية معينة ، فإنهم كذلك يمكن لهم أن يؤثروا على الأطفال ليكون أداؤهم الفعلى أقل من مستوى إمكانياتهم إذ كان هؤلاء المعلمون يعتقدون بعدم توفر القدرة لدى الأطفال .

ومعظم مقاييس الذكاء الجمعية لها زمن محدد للإجابة . ويطلق على عدد الفقرات التى يجيب عنها الفرد إجابة صحيحة فى هذا الزمن المحدود الدرجة الخام . وهذه الدرجة ذات قيمة ضئيلة مالم يتوافر للاختبار معايير يستطيع أن يقارن الدرجة الخام بها . وتشقق المعايير من عينة التقنين وهى عينة تمثل المجتمع الأصلي الذى يستخدم فيه الاختبار عادة . وتختار هذه العينة عادة عشوائياً ولو أن هذا النوع من الاختبار تحول دون تحقيقه صعاب . فمثلاً لابد من مراعاة أن تكون العينة ممثلة للنسب الموجودة فى المجتمع الأصلي من الجنسين ومن المستويات الإجتماعية الاقتصادية المتباينة ، ومن أهل المدن والريف والمناطق الجغرافية المختلفة ... الخ .

أ - وضعية قياس الذكاء فى المنظومة الاختبارية :

لاشك فى أن النجاح الذى أحرزته حركة القياس النفسى والعقلى Psychometry قد أدى إلى توافر كم ورصيد هائل من المعلومات حول أساليب

قياس الذكاء العام . غير أن هذا النجاح لم يخل من مضايقات معرفية تتعلق في معظمها بدرجة مصداقية هذه الأساليب وموضوعيتها . فمن الوقائع المعروفة عن عيوب مقاييس الذكاء ، حصول أبناء الفئات الاجتماعية المحظوظة على معاملات ذكاء تتجاوز في متوسطها معاملات ذكاء أمثالهم المنحدرين من الفئات الاجتماعية الشعبية . وقد تم ترجيح كفة هذا الفرق لصالح الأخطاء التي يقع فيها الباحث أثناء أدواته القياسية ، إذ إن هذه الأخيرة ، ومهما كانت درجة موضوعيتها ، فإنها لن تتجرد من الرواسب الثقافية . وبالتالي فإن تعريف الذكاء بأنه "ماتقيسه اختبارات الذكاء" يمثل الدليل الواضح على الصعوبات النظرية والمنهجية المصاحبة لهذه الأدوات نفسها .

لقد أظهرت الممارسة الواسعة لمقياس "أ . بينيه" لذكاء الأطفال ، أن هذا المقياس يشكو من عدة قصورات . فبالإضافة إلى الجوانب التقنية لحساب نسب الذكاء وتفاوت هذه النسب من جنس إلى آخر ، اتضح أن تعديل "ستانفورد — بينيه" مثلاً ، ورغم المجهودات التي بذلها "م . ترمان" يفيد في قياس ذكاء الأطفال أكثر من إفادته في قياس ذكاء الراشدين . وتبعاً لهذه القصورات اتجه واضعو الاختبارات — وفي مقدمتهم "وكسلر" — إلى بناء مقاييس لذكاء الراشدين بدعوى أن المقاييس من النوع "بينيه" لا تستجيب لبعض الضرورات الاكلينيكية التي تتطلبها عملية قياس ذكاء الراشدين وبعض فئات المعوقين لغوياً . وبظهور الطبعة الأولى من مقياس "وكسلر" سنة (١٩٣٩) ، اتخذ مفهوم قياس الذكاء معنى جديداً يتمثل في قدرة الفرد الكلية على القيام بالفعل الهادف والتفكير العقلاني والتعامل بفاعلية مع البيئة . فالذكاء إذن ، هو قدرة كلية لأنه يتكون من قدرات متعددة ترتبط فيما بينها رغم تمايزها النوعي أو الفئوي . فهو لايساوى حسب "وكسلر" مجرد مجموع هذه القدرات مهما كانت درجة شموليتها ، بل إنه يشكل حاصل الجمع بين هذه القدرات وعوامل شخصية أخرى مثل الدوافع والانفعالات والميول والاتجاهات والقيم والعادات . على هذا

الأساس وضع "وكسلر" مقياساً لذكاء الراشدين . وهو المقياس الذى لم يكن الهدف منه تحقيق التحرر من العوامل المزاجية والشخصية ، بل النظر إلى الذكاء العام كنظام معقد يتركب من عدة عوامل متفاعلة فيما بينها .

تبعاً لهذا يمكن القول بأن مقياس "وكسلر" لذكاء الراشدين ، يشكل اتجاهاً جديداً فى فلسفة القياس العقلى ، بدليل أن المقاييس التى سبقتة هى مقاييس للأطفال ولتلاميذ المدارس . فمضامينها لا تحظى باهتمام الراشدين نظراً لافتقارها إلى الصديق الظاهرى (١) . وعلى ضوء هذه القصورات ، يتساءل "وكسلر" عن صلاحية استخدام مقاييس الذكاء من النوع "بنيه" أو "ستانفورد - بنيه" فى قياس ذكاء الراشدين ؟

كإجابة على ذلك ينص على أنه حتى حدود سنة (١٩٣٩) ، لم يكن هناك أى اختبار فردى يتلاءم وقياس ذكاء الراشدين ، ويرجع سبب ذلك إلى الصعوبات القصوى التى يواجهها كل باحث أراد أن يبني مقياساً جديداً لذكاء الراشدين .

للتخفيف إذن من القصورات السابقة الذكر ، وضع "وكسلر" مقياسه لذكاء الراشدين ، وهو يتكون من (١١) اختباراً فرعياً ، ستة منها لفظية وخمسة عملية (٢) . ويبدو أن مكونات هذا المقياس قد اختيرت منذ البداية بطريقة تتناسب وقياس ذكاء الراشدين . فمقياس العمر العقلى وما يثيره من مشاكل تم تعويضه بمقياس نسبة الذكاء . إلا أن المشكل المطروح هو مشكل القيمة النسبية لكل اختبار فرعى فى المقياس . وإذا كنا نعلم أن هذا المقياس قد قنن على أساس أن كل اختبار فرعى يسهم فى الدرجة النهائية للمقياس ، فإن لهذا الأسلوب التقينى مزايا متعددة ، نذكر

(١) Wechsler (D) : La Mesure de l'intelligence de l'adulte , Paris , P . U . F . .

1973 , P.P 16 - 18 .

(٢) Ibid . P . 20 .

منها على الخصوص : إمكانية إضافة أو حذف بعض الاختبارات دون إحداث أدنى تغيير فى المعايير فى المقياس . لقد استخدمت لهذا الغرض فئات السن من (٢٠) إلى (٢٥) سنة ، حيث تم تحويل الدرجات الخام إلى درجات موزنة باستخدام متوسط قدره (١٠) وانحراف معيارى قدره (٣) تبعاً لطريقة ("هل") (١) . وبما أن متوسط الدرجات الموزونة ، سواء اللفظية أو العملية أو حتى الكلية ، يقل مع ازدياد السن ، فلا بد أثناء إعداد جداول نسب الذكاء أو حتى مقارنة أداء كل مفحوص بمتوسط فئة السن التى ينتمى إليها . ويتم ذلك عن طريق تحويل مجاميع الدرجات الموزونة إلى نسبة ذكاء انحرافية لكل فئة من فئات الأعمار . ولقد اختار "وكسلر" لتقدير هذه النسبة متوسطاً قدره (١٠٠) وانحرافاً معيارياً قيمته (١٥) لكى يحصل على توزيع نسب الذكاء . لكن "وكسلر" لم يقف عند هذا الحد ، بل أضاف إلى الفئة العمرية السابقة الذكر ، فئة عمرية أخرى تمتد من (٢٥) إلى (٣٠) سنة للحصول على معامل الكفاءة فى ضوء نتائج تقنيته لمقياس ذكاء الراشدين عام (١٩٥٥) . وفى هذا الصدد ، لاحظ أنه فى الوقت الذى تصل فيه القدرة العقلية لمعظم الأفراد إلى قيمتها فى مرحلة الرشد المبكرة ، فإنها تتناقص باضطراب مع تقدم السن . وخير دليل على ذلك هو أن معاملات الارتباط بين السن (مابعد ٢٥ سنة) ودرجات المقياس كانت دائماً سلبية ، رغم أن معدل هذا الانخفاض (على الأقل حتى حدود (٥٠) سنة) يقل فى تقنين عام (١٩٥٥) عما كان عليه فى تقنين (١٩٣٩) . وقد تعزى هذه الفروق إلى تفاوت عينتى التقنين فى عدة عوامل أهمها : العدد الإجمالى والمستويات التعليمية والاجتماعية والنفسية وحتى النمائية (٢) . ومن هنا ، يمكن القول بأن الذكاء العام لا يمكن قياسه بشكل دقيق إلا من خلال الاحاطة بمختلف

(١) لويس كامل ملكية : مقياس "وكسلر - بلفيو" لذكاء الراشدين . القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ،

١٩٧٦ ، ص ١٦٤ .

(٢) فؤاد أبو حطب - سيد أحمد عثمان : التقويم النفسى ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٣ ،

ص ١٦٤ .

العوامل التي تحيط به كالدوافع والميول والخبرات وما إلى ذلك من عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية. وبالتالي ، على الباحث - حسب "وكسلر" - وضع جداول موحدة لنسب الذكاء على أساس فئات من المجتمع الأصلي دون تمييز بين المتعلمين وغير المتعلمين ، لكي تصبح هذه الجداول موحدة لدى كل فئات الأعمار .

ب - نظرية معامل الذكاء ومفهومها الاختباري (*) :

كثيراً ما يعتبر الذكاء المقياس الفيزيقي للملائم للكشف التقريبي عن مستوى ذكاء الفرد المعين .

- معامل الذكاء ودلالته القياسية :

يشترط لفهم الدلالة التفسيرية لمعامل الذكاء ، الفحص الدقيق للمظاهر التقنية المستخدمة في حسابه . فإذا كانت وظيفة أى مقياس للذكاء ، هى مقارنة درجة المفحوص بمتوسط درجات عينة البحث ، فإن أهمية معامل الذكاء فى هذه المقارنة هى مدى صلاحيته كمعيار للتغلب على المشاكل القياسية المصاحبة لتعدد المراحل النمائية .

لتوضيح هذه المسألة ، نشير إلى أن التقنية العادية المستخدمة فى إعداد مقاييس الذكاء - خاصة المقاييس من النوع "بينيه - سيمون" - وفى حساب ما يسمى بمعاملات الذكاء ، هى تقنية متجاوزة ، إذ إن إعداد مقياس مناسب للذكاء لا يقتصر فقط على توفير بنود ملائمة لكل مرحلة نمائية ، بل يتطلب أيضاً توفر بنود تسمح بالتصنيف الدقيق للنتائج وبالكشف الجيد عن تشابك الأعمار المختلفة وعن مدى نجاح كل عمر من هذه الأعمار فى الإجابة على بند وضع خصيصاً لهذا العمر بالذات . وباتباع هذا الإجراء يمكن تحديد معاملات ذكاء ، بعضها يتطابق مع المتوسط (١٠٠) وبعضها يتوزع سلباً وإيجاباً حول هذا المتوسط .

(*) يشير معامل الذكاء إلى النشاط الذكى الذى يديه المفحوص بعد خضوعه لعملية تطبيق المقياس .

إنن ، وأمام هذه الصعوبات ، هناك من الباحثين من يقترح التخلي عن المفهوم التقليدي لمعامل الذكاء والاكتفاء في حسابه بأسلوب التقطيع وبوحدات الانحراف المعياري . بمعنى الاحتفاظ برتبة واحدة بالنسبة للعمر الواحد . هذا ما عبر عنه "وكسلر" بقوله : "وهذا ماسبق التأكيد عليه في مناسبات عديدة " . فمعامل ذكاء فرد يحدد فقط وبكل بساطة وضعيته بالنسبة للمجموعة التي يقارن بها : وبالتالي فالعامل المهم هو هذه المكانة النسبية ، وليست القيمة الاسمية التي يدل عليها الرقم المقابل لهذا المعامل" (١) .

وعليه ، فلكى يتميز المقياس بالموضوعية وبالبرهان النظري الجيد ، على واضعه الالتزام بثلاثة متغيرات أساسية وهي : العمر العقلي ومتوسط الدرجات ثم توزيع هذه الدرجات . فإذا كانت مقاييس الذكاء من النوع "بينييه - سيمون" تستخدم المتغيرين الأولين ، فإنها لم تغلح في استعمال المتغير الثالث الذي نجده موظفاً بشكل جيد وهادف في مقاييس "وكسلر" رغم اغفال هذا الأخير لمتغير العمر العقلي .

وطالما أن أى مقياس من هذه المقاييس لا يتوفر على البرهان النظري الكافي فإلى أى حد يمكن الاعتماد على معاملات الذكاء كنماذج رياضية "مثالية" تتمثل فيها المتغيرات الثلاثة السابقة الذكر ؟ الواقع أن الاستخدام الجيد لهذا النموذج الرياضى يتجلى في مدى قدرته على تبيان ازدياد تشتت الدرجات تبعاً لازدياد المستويات العمرية .

وبعبارة أوضح مدى قدرة هذا النموذج على تحديد معاملات للذكاء لها المتوسط نفسه (١٠٠) والانحراف المعياري نفسه (١٥) . الحقيقة أن أى مقياس لم يصل إلى وضع طريقة رياضية متكاملة تسمح بالمراقبة الفعلية لجميع المتغيرات الضرورية في حساب معاملات الذكاء .

(١) Wechsler (D) : op . cit . . p . 249 .

٢- معامل الذكاء ودلالته التفسيرية :

لاغرابية فى القول عن أحد بأن ذكائه ممتاز أو العكس ، وبأن معامل ذكائه يشكل الخاصية الثابتة لقياس مآلديه من قدرات عقلية قد تتوافق أو لا تتوافق مع المستويات التربوية والمهنية . فلاغرابية فى أن يظن البعض أنه وجد فى معامل الذكاء التقنية العلمية الملائمة للتمييز بين المستويات المختلفة للذكاء . إلا أن ما يؤخذ على هذه الطريقة فى التفكير ، هو عدم دقتها وعدالتها ، إذ إنها تغفل عوامل أساسية فى تحديد مايسمى بمعامل الذكاء ، كالغنى أو الطبقة الاجتماعية . ويمكن الإشارة فى هذا الإطار إلى عبارة يختتم بها "وكسلر" فصله عن مفاهيم العمر العقلى ومعامل الذكاء فى مؤلفه قياس ذكاء الراشدين إذ يقول : "إن الهدف من حساب معامل الذكاء ، هو محاولة الكشف عن الأهمية المميزة للقدرات العقلية لدى الفرد ، ثم محاولة تحديد رتبته من خلال درجته فى الاختبار" (١) . وتبعاً لهذه العبارة نطرح السؤال التالى : إلى أى حد يمكن الأخذ بهذه المصادر ، خاصة وأن الذكاء كمفهوم معقد ، يرتبط ارتباطاً عضوياً بمفهوم التحول الدائم لشخصية الإنسان ؟ وأكثر من ذلك ، ما هو مبررنا العملى على نحض ماذهب إليه مثلاً "ر. زازو" فى كتابه الذكاء ومعامل السن حيث ينص على "أن التدرج العقلى للمستويات الدراسية والمهنية ، هو شىء مشكوك فيه ، إذ إن الاختبارات المستخدمة فى تحديد هذا التدرج ، تميل إلى قياس الكفاءات اللفظية أكثر من قياسها للكفاءات العملية" (٢) . كتوضيح لهذه العبارة، نشير إلى أن "واينبورج" فى صياغته الجديدة لجدول "كاتل" عن المستويات العقلية للمهن المختلفة ، لاحظ أن متوسطات معاملات ذكاء منظف الأرقعة وأساتذة التعليم الثانوى تتراوح بالتعاقب بين (٧٨) و (١٥١) ، ويرجع سبب هذا التفاوت إلى

(١) Ibid , P.44 .

(٢) Zazzo (R) : Intelligence et quotient d'age , Paris , P . U . F , 1946 , P . 56 .

أن الاختبارات المستعملة كانت دائماً اختبارات ثقافية تركز على المعلومات العامة والغنى اللفظي ثم القدرة على فهم الجمل المجردة .

إن ، وبدون الرجوع إلى مصادرة "وكسلر" ، نكتفى بالتساؤل عن مدى مشروعية الأخذ بالتفاوت الملاحظ بين معاملات ذكاء الأطفال والراشدين ، خاصة وأن هذا التفاوت يعبر في المتوسط عن اختلافات بين المجموعات الاجتماعية المهنية . ينص "كوريل" على أن النجاح في اختبارات الذكاء نلمسه حتى عند بعض الفئات الشعبية . وبالتالي فإن توزيع سكان بلد ما على شكل طبقات مختلفة ، لا يرجع إلى عوامل كالصدفة أو الاتفاق الاجتماعي ، بل هناك أرضية بيولوجية عميقة لهذا التوزيع يمكن ملاحظتها في الخصائص الفسيولوجية والفكرية للأفراد . ولهذا ، فلا المدرسة ولا الطبقة ولا المجتمع ، قادرة على تغيير الفرد (١) . لكن رأياً كهذا يبقى ببعض المغالطات ، إذ إن النجاح المدرسي مثلاً لا يتوزع بشكل تتساوى فيه حظوظ كل الفئات الاجتماعية . فحتى لو افترضنا جديلاً أن الوضعية الاجتماعية لكل فرد تتحدد بصورة فطرية ، فإن التصنيفات حسب الأوساط الاجتماعية ستغطي بدون شك التصنيفات الناجمة عن المستويات العقلية . لكن بما أن الفروق في معاملات الذكاء هي في معظمها من طبيعة فطرية ، بل إن الحسم في موضوع معقد من هذا النوع أدى بهؤلاء إلى أن يجدوا في الظروف البيئية والعوامل الاجتماعية ، المقومات الضرورية للتعبير عن تلك الفروق . وتبعاً لهذا نتساءل عن مدى صلاحية تقنية معامل الذكاء الخام في استقلال تام عن كل وسط اجتماعي ؟

تؤكد بعض الدراسات - خاصة أبحاث 'ج . لوثرى' و'م . روكلان' - أن النمو العقلي للفرد يصبح أفضل مما هو عليه حينما تتوافر لديه الظروف والامكانيات الملائمة كنوع التربية داخل البيت والجو العام داخل الأسرة - وطالما

(١) Carrel (A) : L'homme cet inconnu , Paris , Plon , P . 75 .

أن هذه الامكانيات توجد بكثرة داخل الأسر ذات المستويات الاجتماعية — اقتصادية المرتفعة، فلا بد من الإحاطة بجملة من المتغيرات حتى يتمكن من تفسير العلاقة الموجودة بين الأصل الاجتماعي والنجاح في اختبارات الذكاء . ولن يتم تحقيق هذا الهدف الأخير إلا بالبحث في العلاقة السببية التي تصاحبها ميكانيزمات هامة عن مستوى تحديد المتغيرات البيئية المحرصة على النمو العقلي للفرد وعلى إغناء معامل ذكائه (١) . وبما أن دور التأثير الثقافي في قياس معامل الذكاء ، لايحتاج إلى توضيح ، فإن مدرسة "شيكاغو" قد أنجزت سنة (١٩٥١) بحثاً مهماً عن عوامل هذا التأثير . هكذا خلص كل من "إيلز" و"كول" إلى ما تمثلته البنود الخاصة بالخبرات اللغوية من صعوبات عند أبناء الطبقات الشعبية ، وبالتالي فهم يفضلون الإجابة على البنود التي لها صفة التداول داخل أوساطهم الاجتماعية (٢) . وفي الاتجاه نفسه ، اعتقد كل من "إيلز" و"دافيز" أن بنوده تمثل القاسم المشترك بين مختلف الطبقات الاجتماعية . ولكن هذا الاختبار لم يؤكد جدارته ، إذ إن قيمة الارتباط بينه وبين اختبار (P. M. ٣٨) (*) لم تتجاوز (٠,١٨) (٣) .

يتضح من هذا كله أن فشل المحاولات الخاصة ببناء اختبارات للذكاء متحررة من الأصول الاجتماعية ، قد أفقدت الثقة في أطروحة التأثير الثقافي لمدرسة "شيكاغو" . لكن هذا الفشل لايعنى مع ذلك افتقار الأطروحة إلى من يروج

(١) Reuchlin (M) : Milieu et developpement, Paris, P. U. F. 1972 , P P . 69-71 .

(٢) Lautrey (J) , Nivean socio - economique et structuration de L'environnement familial , psychologie francaise , 1964 , 19 , P . P 41-63 .

(*) وهو اختبار استدلالى غير لفظى يعتمد على الرسوم .

(٣) Lautrey (J) , Classes sociales et developpement cognitif , La Pensee n 19 , 1976 , P . 34 .

لها بلغة الخلفيات الايدلوجية أو الثقافية لكي تتجاوز متاعب هذه الأطروحة لأنه حتى عن طريق أفضل إرادة في العالم ، لا يمكن مشاهدة العمليات العقلية وهي تعمل في الفراغ . لكن الاعتراف بأهمية التأثير الثقافي في قياس معامل الذكاء ، لايعنى مع ذلك اتخاذ هذا التأثير كمقوم فريد لتفسير الفروق العقلية المرتبطة بالأصل الاجتماعي . فحدود المكان والزمان وفرص الاختبار ، لها هي الأخرى أهميتها في النمو المعرفي . ففي دراسة قام بها "ج ز لوثرى" عام (١٩٧٤) على (٥٠) عائلة تحتوى كل واحدة منها على طفل واحد يبلغ العاشرة من عمره . حاول من خلالها الكشف عن أثر التركيب الأسرى والتربوي في النمو العقلي للطفل . أظهرت نتائج هذه الدراسة أن النموذج البنائي المتحكم في توافق الأسرة مع وسطها الاجتماعي ، غالباً مايلعب دوراً مهماً في تحقيق نوع من التماسك في التفاعلات بين أفراد الخلية الأسرية وبين مستوى اندماج هذه الأخيرة داخل المجتمع . ويعنى هذا أن الوسط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي " المرن " غالباً مايشكل النموذج الملائم للنمو المعرفي . لكن التأكيد من مصداقية هذا الرأي ، لن يتم إلا من خلال المقارنة بين أطفال ينحدرون من كل وسط من الأوساط الاجتماعية والاقتصادية والثقافية "المرنة" و"الضعيفة" و"الصلبة" .

بناء على ماتقدم نشير إلى أن الفروق الكبيرة في الظروف البيئية بما تتضمنه من عوامل التحريض والاعناء ، يمكن أن تتمخض عنها فروق جوهرية في معاملات الذكاء رغم أن هذه الفروق لايجب تفسيرها من منظور الفروق البيئية وحدها . ويعنى هذا انه من الصعب ، إن لم يكن من المستحيل الفصل بين ماهو وراثي وماهو بيئي في الذكاء . وعلى أساس هذا التناغم الملحوظ بين العاملين : وراثي / بيئي ، أصبحت الدراسات الحديثة تأخذ بمفهوم التفاعل الذى مؤداه أن كل سلوك هو بمثابة تداخل دينامي بين ماهو موروث وما هو مكتسب . ورغم أن الأخذ بهذا التفاعل ، يعبر في بعض جوانبه عن العجز الملاحظ في الطرق المستعملة من

طرف علماء النفس في عزل وضبط الآثار المختلفة للعاملين معاً ، فإن هذا لايعنى ابتعادهم عن الفهم الصحيح والتفسير السببي لظاهرة الفروق في الذكاء . ويعنى هذا ، أن مسألة الوراثة والبيئة وأثرهما في الذكاء ، لم تعد تطرح مشكلات على مستوى تناقض أو تفاعل هذين العاملين ، ذلك أن الدراسات الحالية قد تجاوزت مثل هذا الإشكال بتوجيه اهتمامها إلى البحث في أثر العوامل في ظاهرة الفروق في الذكاء . إلا أن هذا الإنزواء نحو العوامل البيئية ، لايعنى التخلي عن أثر العوامل الوراثية ، بل إن الأطروحات المركزية في هذا المضمار ، تثبت أن هذه الأخيرة تصل في أقصاها إلى (٨٠٪) (١) .

ـ معامل الذكاء ودلالته التطبيقية :

يعتبر معامل الذكاء من أكثر المفاهيم المفعمة بالشك والغموض . فالفرد المتمرس مثلاً ، غالباً مايتساءل عن المستوى الفعلي لذكائه إذا ما تمت مقارنته بمتوسط ذكاء أقرانه . وفي هذا الإطار يؤكد " أ . ر . يانسن " على أن الحتمية الضرورية التي يوحى بها هذا المفهوم ، لاتختلف كثيراً عن فكرة قدرية الأحداث التي تضمن الفشل للبعض والنجاح للبعض الآخر (٢) .

ورغم أن هذه الصورة الدينية لاتحظى اليوم بكثير من القبول ، فإن تناسخها المزين بوهم علمي يساعدها على تثبيت جذورها لدى تراهن على أن كل فرد يتمتع منذ ولادته بحصيلة عقلية يعبر عنها معامل الذكاء . ويعنى هذا أن انخفاض أو ارتفاع قيمة هذا المعامل ، تدل على أن الأفراد ولدوا على هذا النحو . وأكثر من ذلك ، فنحن نستعمل عبارات كثيرة في حديثنا بأنه ممتاز في الحساب

(١) Lawler (J) : Intelligence , genetique , racisme , Paris , Ed . Sociales , 1980 .

P . 21 .

(٢) Ibid , P P . 27 - 28 .

والآخر فى الموسيقى ، وهذا "ذكى" والآخر "غبى" إن هذه العبارات كقيلة بالبرهنة على فطرية الكفاءات العقلية ، وبالتالي فإن معامل الذكاء فى شكله التقنى ، لا يعمل إلا على تعميق هذا الإيمان الشعبى بالفروق فى الذكاء .

إلا أنه ، وفى مقابل هذا التصور الفطرى للذكاء ، هناك تصور آخر ينظر إلى فكرة استقرار معامل الذكاء كمقوم أساسى فى عملية المقارنة . ولهذا فإن فكرة الاستقرار هذه لا علاقة لها بثبات الأفراد وبدرجة التأثير داخل حقل التأخر والتفوق العقليين . فإذا كان الإطار المرجعى لكل مجتمع يسلم بقيمة تمثل المتوسط ، فإنه يسلم أيضاً بنسبة إحصائية تساعد على تنظيم النتائج وتفسيرها فى إطار المجتمع الإحصائى السكانى . لكن هذا لايعنى أن هناك ثباتاً مطلقاً ، إذن ، لايمكن النظر إلى معامل ذكاء الفرد كنسبة شخصية لذكائه ، فهو لايتجاوز حدود النتيجة المستخلصة من استخدام أساليب ومعطيات أكثر ماتكون بعيدة عن الكمال ، إذ إنها تتغير من مقياس إلى آخر . هذا مايشير إليه "ر . زازو" بقوله : "إن الاهتمام بما هو ثابت ، يمثل الهدف الأسمى لكل علم ولكل تفكير سببى . غير أن صفة الثبات هذه تصبح بالنسبة لمعامل الذكاء بمثابة التشخيص على المستوى البعيد . فالطفل الذى يتحدد معامل ذكائه بالدرجة (٧٠) ، سيصبح راشداً متخلفاً عقلياً إذا ما بقى معامل ذكائه مستقراً على الدرجة (٧٠) . إن صفة الثبات المطلق ، هى إذن نفى للمستقبل لأنها تعنى نفى الاستمرار والتغير ، لهذا ورغم خضوع الحقيقة لحتمية مؤكدة ، فإن السلاسل السببية تتميز بالتعدد والتنوع ، إذ أنها تتداخل بصورة يصعب التنبؤ معها بسكونية مظهر واحد من مظاهر الأشياء المرتبطة على الخصوص بنمط التأثير الإنسانى . وبالتالي فإن التشخيص الجيد هو الذى يكون مصحوباً بنسق من الاحتمال

الملائم للكشف عن طريقة التأثيرات الاجتماعية ، وخاصة تلك التى تنجم عن التنشئة الاجتماعية والتربوية ..."(١) .

إذن ، يمكن القول بأن فرضية استقرار معامل الذكاء ليست إلا خرافة مصطنعة ظهرت فى كنف أيديولوجية الملكات . وهى تتساقط عند بعض مستخدمى معامل الذكاء مع فكرة تفاوت قيمة هذا المعامل لدى الفرد عينه بالنسبة للمقاييس المختلفة . لذا فإن معامل الذكاء ، لا يشكل خاصية شخصية ثابتة ، إذ إنه ، وتبعاً لظروف تصميم المقياس وتطبيقه ، ليس إلا محض ضبط أو إثباتاً للحالة الراهنة التى يكون عليها ذكاء الفرد . وعلى هذا الأساس ، غالباً ما يحتاط علماء النفس أثناء تصنيفهم للذكاء تبعاً لمعاملات الذكاء . فهم ينظرون إلى مصطلح "تصنيف الذكاء" نظرة متميزة لاتوازى فى مضمونها دلالة النظرة العلمية فى مجال اكتشاف قوانين الطبيعة . ويعنى هذا أن طريقة عالم النفس أثناء تصنيفه للذكاء لا تختلف عن طريقة الإنسان الجاهل بأصول العلم ، حيث يحاول التمييز بين ألوان "قوس قزح" على حد تعبير "وكسلر"(٢) . وتجدر الإشارة هنا إلى أن الذكاء العام يتمثل فى صورة متصلة الحلقات كالتى تتمخض عن "خيال قوس قزح" . وهذا ماينتج عنه تداخل بين مختلف أصناف الذكاء بشكل لايسمح بوضع تصنيف دقيق ملائم للكشف عن المستويات الذكائية المتعددة . لكن علماء النفس ، ورغم هذه الصعوبة عازمون على الاستمرار فى البحث عن التصنيف النموذجى . فمنذ المحاولات الأولى نلاحظ اهتمام الباحثين "بالتلونات" المختلفة للسلوك الذكى . فبعض المفاهيم من قبيل "البلاهة" ، "الغبوة" ، "الضعف" ، أو "التدهور" العقلى ، ماتزال تحتفظ بمكانتها حتى فى الأبحاث المعاصرة .

(١) Romian (J) : "Le quotient intellectuel , Signification et problemes" , in L'echec scolaire , Paris , Ed . sociales , 1974 , P P . 164 - 165 .

(٢) Wechsler (D) : Op . Cit . , P . 45 .

على كل ، فإن معامل الذكاء يستخدم فى أغلب الحالات كإجراء قياسى لتحديد مستويات الذكاء المختلفة بما فى ذلك مستوى التخلف العلى الذى يتحدد بالدرجة (٨٠) . لكن مايجب التركيز عليه هو اخضاع هذه القيمة الأخيرة للفحص والتفسير الدقيق ، خاصة وأن المقياس المستخدم ليس هو المسؤول عن تحديدها ودلالاتها . وتبعاً لهذا ، على الباحث أن يتجاوز القيمة المحددة ، إلى الكشف عن الأسباب التى لعبت دورها سواء فى انخفاضها أو فى ارتفاعها .

- المسلمات والفرضيات :

يمكن حصر مسلمات وفرضيات اختبارات الذكاء الراهنة فيما يلى : (١)

- يمثل الذكاء المكتسب ، الجانب الحاسم فى كل مقياس الذكاء ، أما الجانب الفطرى فهو "كم" خام يبقى كامناً إلى أن تصقله الخبرة والتجربة . لهذا فإن الفروق فى مستويات ذكاء أفراد ينتمون إلى الأوساط الاجتماعية المختلفة ، هى نتيجة للخصائص الاجتماعية الاقتصادية والثقافية التى تنفرد بها كل فئة من فئات تلك الأوساط .

- يزخر الواقع العربى برصيد ثقافى أصيل وبمواضيع تراثية مشتركة . وأن أى مقياس يقوم على تلك القواسم المشتركة ، سوف يتفادى التحيز لفئة دون أخرى ، أو لطبقة دون أخرى ، بل ستتساوى فيه فرص جميع فئات وطبقات المجتمع المدروس . وبالتالي فإن كل ماسيظهر من فروق فى مستويات الذكاء ، يرجع إلى التفاوتات فى الخصائص الحضارية والثقافية التى تتميز بها فئة دون أخرى .

(١) الغالى أحرشار : قياس ذكاء الراشدين المغاربة ، بيروت ، دار الطليعة ، للطباعة والنشر ، ١٩٩٤ ، ص ص (١٤ - ٢٧) .

- يمكن لمقياس عقلي يتكون من مشكلات تتدرج صعوبتها من الحد الأدنى إلى الحد الأعلى ، أن يشكل اللبنة الفعالة في قياس ذكاء الفرد العربي ، وأن يضع صورة واضحة تتجلى في ترتيب تصاعدي للبنود حسب سهولتها وقوتها النظرية .

- تتمثل وظيفة العينة المستخدمة في كل مقياس للذكاء في مستويات عدة أهمها صفة التمثيل لكل فئات الأعمار ، وصفة التوزيع حسب الجنس ووسط الإقامة . وإن عينة عشوائية من هذا القبيل مع عينة استغرافية من المشاكل العقلية المتفاوتة في صعوبتها ، سيؤدي لامحالة إلى الحصول على منحنى اعتدالي معياري .

- للذكاء نظام تركيبى يشتمل على عدد من البنيات الوظيفية المتكاملة والقدرات العقلية المتداخلة ، وإن تنوع أدوات القياس (الاعتماد على أكثر من اختبار فرعى) سيؤدي بدون شك إلى تحديد ضروب ذكاء الفرد بعدد قليل من الوحدات الوظيفية .

- يتعرض الفرد في المدينة لظروف بيئية مناسبة لتنمية ذكائه وقدراته العقلية ، خلافاً لما يشعر به نظيره في القرية من حرمان ثقافي وقلة في الاستثارة البيئية ، زيادة على المستويات الاجتماعية - الاقتصادية والتعليمية المنخفضة . ويفترض تبعاً لذلك أن يحصل الفرد في المدينة على متوسط ذكاء أكبر من متوسط ذكاء نظيره في القرية .

- تتعرض القدرات العقلية لسكان المدن لمشكلات تنسم بالتطور كالمطرق التربوية الملائمة ووسائل الاعلام المتقدمة وغيرها من المظاهر الحضارية ، خلافاً لما يعيشه سكان القرى من شبه عزلة اجتماعية ترتبط ببيئة بسيطة ليس فيها من النضج والتطور إلا الشيء القليل . ويتوقع تبعاً لذلك ، أن يحصل سكان المدن على متوسط ذكاء أكبر من متوسط ذكاء أمثالهم في القرى ، وخاصة في

الاختبارات الفرعية التى تربطها صلة وثيقة بالتحصيل المعرفى . أو التعلم الخاص لأنه كان يعتقد أن الذكاء فطرى إلى حد كبير .

مقياس " بينيه " Binet :

كان على قياس الذكاء أن ينتظر ظهور العالم الفرنسى " بينيه " حتى يظفر بأول مقياس معروف للذكاء يستعمل لتحديد المستويات العقلية المختلفة . ذلك أن وزارة المعارف الفرنسية عهدت فى عام ١٩٠٤ إلى لجنة أن تبحث عن وسيلة دقيقة للتمييز بين الأطفال الأسوياء وبين شديدى الغباء والمتخلفين عقلياً ممن لا يصلحون للدراسة بالمدارس الابتدائية . وكان " بينيه " أحد أعضاء هذه اللجنة ، فرأى أنه ليس من الإنصاف أن يعتمد فى مهمته هذه على أحكام المدرسين لأنها ستكون من دون شك أحكاماً ذاتية منحازة ، وعمل على ابتكار وسيلة تقيس مستوى الذكاء العام لأى طفل كما يقيس المتر أطوال الأشياء . غير أنه لم يحفل بتعريف الذكاء تعريفاً محدداً ، بل ذهب إلى أنه معتد التكوين ، متعدد المظاهر ، فهو يفصح عن نفسه فى أربع من القدرات العقلية هى : الفهم والابتكار والنقد والقدرة على التوجيه الهادف للسلوك . فبدأ يصوغ أنواعاً من الاختبارات تجس العقل فى هذه النواحي المختلفة وكانت المسلمة الأساسية لديه أن الذكاء يزداد سنة بعد أخرى خلال مرحلتى الطفولة والمراهقة المبكرة وقد راعى فى مقياسه أن تكون اختبارات أى أسئلته :

١ - منوعة مختلفة بدل أن يقتصر على بضعة أنواع من الاختبارات كما كان يفعل سابقوه .

٢ - أن تكون من النوع الذى يقيس الذكاء الخالص من أثر المعلومات المدرسية أو التعلم الخاص لأنه كان يعتقد أن الذكاء فطرى إلى حد كبير .

فالسئلة الآتية يجب ألا تُدرج في مقياس ذكاء : "ما اسم عاصمة فنلندة " ما النسبة بين متانة سلك من الحديد وخيط من الحرير متساويين في السمك ؟ " .
"ما الفرق بين الكتلة والوزن ؟ " .

٣ - أن تكون من النوع الذى يقيس العمليات العقلية العليا كالفهم والحكم والموازنة الاستخدام الصحيح للغة .

وقد ظهر مقياسه الأول عام ١٩٠٤ ويتألف من ثلاثين سؤالا متدرجة في الصعوبة وكان هدفه التمييز بين ذكاء الأطفال الأسوياء والمتخلفين عقليا ، فيما بين سن الثالثة والحادية عشرة . وفى عام ١٩٠٨ صاغ مقياسا آخر لم يكن هدفه عزل المتخلفين عقليا عن الأسوياء بل قياس ذكاء التلاميذ في مختلف الأعمار . وفى عام ١٩١١ قام بتعديل هذا المقياس فأضاف إليه أسئلة جديدة وحذف بعض الأسئلة التى تتطلب تحصيليا مدرسيا خاصا ، فأصبح يتكون من ٥٤ سؤالا .

وقد ترجم مقياس "بنيه" إلى عدة لغات وطبق فى كثير من البلاد فبدت الحاجة إلى تعديله وتنقيحه حتى يلائم حالة كل بلد وثقافته ، وامتدت مجموعات أسئلته فظهرت مجموعه تقيس ذكاء صغار الأطفال فى عامهم الأول أو مادون ذلك وأخرى لقياس ذكاء النابغين الممتازين . لكن ظلت مبادئ قياس الذكاء كما رسمها "بنيه" . ومن أشهر هذه التنقيحات تنقيح "ترمان" الأمريكى المسمى تنقيح "ستنفرد" نسبة إلى الجامعة التى يعمل بها "ترمان" . كان ذلك عام ١٩١٦ ، ثم أجرى تنقيحا آخر عام ١٩٢٧ وكان أوسع المقاييس شيوعا لقياس ذكاء الأطفال وقد نقل هذا التنقيح إلى اللغة العربية بعد أن أدخلت عليه بعض التعديلات كى يلائم البيئة المصرية . هذا وقد ظهر تنقيح ثالث عام ١٩٦٠ لأن كثيرا من أسئلة التنقيح السابق أصبحت مهجورة لاتلائم مقتضيات العصر .

ثم ظهرت بعد ذلك مقاييس الذكاء الجمعية التي لا تجرى على كل فرد على حدة كما فى مقياس "بنيه" ، كما ظهرت المقاييس غير اللفظية التي لا تكون الإجابة على أسئلتها باللغة كما هى الحال فى أغلب اختبارات "بنيه" .

- أمثلة من مقياس منقح لبنيه :

لكى نأخذ فكرة عما نقيسه مقاييس الذكاء بالفعل ونعرف ما تستخدمه من مواد وما يتطلبه اجراؤها من عمليات عقلية ، إليك أمثلة لبعض الاختبارات استخدمها "بنيه" وأتباعه لمستويات الأعمار المختلفة :

- مستوى ٨ شهور يمد الطفل يده ليمسك بجسم صغير لامع مدلى فى متناول يده .

- مستوى ١٢ شهرا : يقلد الطفل المختبر وهو يهز "شخصيه" فى يده .

- مستوى ٢ سنة : يطلب إلى الطفل أن يزيل الغلاف المحيط بقطعة من الشيكولاته قبل أن يضعها فى فمه .

- مستوى ٢,٥ سنة : يعرض على الطفل ٥ لعب معروفة له ويطلب منه ٤ منها .

- مستوى ٣ سنين يعطى الطفل خيطا وكمية من الخرز ويطلب إليه أن يسلكها فى الخيط . وينجح إذا سلك ٤ خرزات على الأقل فى مدة لا تتجاوز دقيقتين .

- مستوى ٦ سنوات : تعرض عليه ٤ صور لوجوه انسانية وقد حذفت منها بعض الأجزاء كالأنف وعين واحدة مثلا ، ويطلب إليه الإشارة إلى الأجزاء المحذوفة. وينجح اذا أعطى الجواب الصحيح لثلاث صور .

- مستوى ٩ سنوات : يطلب إليه أن يذكر أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الخشب والفحم ، وبين المركب والسيارة ، وبين التفاح والبرتقال .

- مستوى ١٢ سنة : يطلب إليه أن يقدم تأويلا صحيحا لصورة حادثة تعرض عليه.

- مستوى ١٤ سنة : تعرض عليه صورة أضيفت إليها وحذفت منها بعض الأجزاء ، ويطلب إليه لماذا تبدو الصورة سخيّة ؟
- أربعة مستويات للراشدين : يطلب إلى المفحوص أن يقدم تعريفات حرة لـ ٢٠ و ٢٣ و ٢٦ و ٣٠ كلمة من قائمة بها ٤٥ كلمة .

ويبدوننا لنا أن نتساءل على أى أساس يقوم تقدير الدرجات لهذه الاختبارات ؟ لماذا يطلب من المفحوص أن يعطى ٤ أجوبة صحيحة من ٥ ، أو ٤ من أربعة فى اختبار آخر ، أو أن يعرف ٢٠ كلمة من ٤٥ ؟ الواقع أن هذا التقدير لايقوم على أساس تعسفى ، فالاختبارات نجرب قبل أن تطبق على أعداد كبيرة من الأطفال والراشدين ممن هم فى نفس العمر ، ثم تُعدّل وتكيف حسب مستوى الأفراد المتوسطين فى الأعمار المختلفة .

- العمر العقلى ونسبة الذكاء :

أدخل "بنيه" فكرة العمر العقلى Mental Age لقياس مستوى الذكاء . فإذا نجح طفل فى الاجابة على جميع الاختبارات فى مقياسه إلى اختبارات عمر ٩ سنين مثلاً وعجز عن الاجابة فيما بعد ذلك قلنا ان عمره العقلى ٩ سنين مهما كان عمره الزمنى ، أى أن ذكاءه يعادل ذكاء طفل متوسط عمره ٩ سنين . وان استطاع طفل عمره الزمنى ٩ سنوات ولم يرق إلى مستوى سن ٦ ، فهو متأخر وربما كان ضعيف العقل . فالعمر العقلى هو المستوى الذى بلغه الفرد فى ذكائه فى الوقت الذى نجرى عليه فيه مقياس الذكاء . أو هو درجة ذكاء الفرد بالنسبة إلى أفراد من نفس سنه .

غير أن العمر العقلى فى ذاته لايدلنا على أن الفرد ذكى أو غبى . فالطفل الذى عمره العقلى ٨ سنوات مثلاً يكون غيباً ان كان عمره الزمنى ١٢ سنة ، ويكون طفلاً ذكياً ان كان عمره الزمنى ٥ سنوات .

ومن ثم كان من الضروري أن نوازن بين العمر العقلي للفرد وعمره الزمني ، أى عدد السنين التى عاشها فعلا إن أردنا أن نحكم على ذكائه . فإن كان عمره العقلي يقترب من عمره الزمني فهو متوسط الذكاء ، وإن كان يزيد عليه فهو فوق المتوسط فى الذكاء ، لذا اصطلح العلماء بعد "بنيه" على اتخاذ النسبة بين العمر العقلي والعمر الزمني وسيلة للدلالة على مستوى ذكاء الفرد أو غيابه . وتضرب هذه النسبة عادة فى ١٠٠ لازالة الكسور . وتسمى القيمة الناتجة "نسبة الذكاء" Intelligence Quotient أو IQ . فنسبة الذكاء لطفل عمره العقلي ١٠ سنوات وعمره الزمني ٨ سنوات هى $100 \times 8 / 10 = 125$ ، وبقدر مائتريد هذه النسبة على ١٠٠ يعطو ذكاء الفرد عن المتوسط ، وبقدر ما تقل عن ١٠٠ يكون ذكاء الفرد منخفضا بقدر قليل أو كبير .

ـ طبقات الذكاء :

تدلنا نسبة الذكاء على أن الفرد ذكى أو غبى أو متوسط ، لكنها لاتدلنا على مدى مالىديه من تفوق أو تأخر ، فنسبة الذكاء إن زادت على ١٠٠ كانت دليلا على أن صاحبها فوق المتوسط فى الذكاء ، لكن هل تشير النسبة ١٣٠ مثلا إلى ذكاء خارق ونبوغ ، أم أنها أمر شائع بين الناس ؟ وهل النسبة ٨٠ تشير إلى غباء مطبق أم أنها أمر مألوف ، ومن ثم فالمدلول الحقيقى لنسبة الذكاء لدى فرد معين لايمكن معرفته على وجه التحديد إلا إذا درسنا توزيع نسب الذكاء بين الناس جميعا . وقد طبقت مقاييس الذكاء على نطاق واسع فدللت نتائجها على أن الذكاء موزع بين الناس توزيعا طبيعيا وفق المنحنى الاعتدالى أى أن السواد الأعظم منهم متوسطون فى الذكاء فى حين أن النوابغ وضعاف العقل قلة قليلة . فالذين تزيد نسب ذكائهم على ١٤٠ لايتجاوزون ١٪ من الناس والذين تقل نسبهم عن ٦٠ لايتجاوزون ١٪ أيضا . وقد اتفق العلماء على أن :

ـ من تزيد نسبة ذكائه على ١٤٠ يعد ألمعيا .

- من تكون نسبة ذكائه من ١٢٠ إلى ١٤٠ يعد ذكيا جداً .
- من تكون نسبة ذكائه من ١١٠ إلى ١٢٠ يعد فوق المتوسط .
- من تكون نسبة ذكائه من ٩٠ إلى ١١٠ يعد متوسط الذكاء .
- من تكون نسبة ذكائه من ٨٠ إلى ٩٠ يعد دون المتوسط .
- من تكون نسبة ذكائه ٧٠ إلى ٨٠ يعد غيبيا جدا .
- من تكون نسبة ذكائه أقل من ٧٠ فهو ضعيف العقل .
- فان كانت نسبة ذكائه من ٥٠ - ٧٠ فهو أهوك .
- وان كانت نسبة ذكائه من ٢٠ أو ٢٥ - ٥٠ فهو أبله .
- وان كانت نسبة ذكائه أقل من ٢٠ أو ٢٥ فهو معتوه .

تفوييم الاختبار :

اختبار بينيه كما سبق أن ذكرنا هو المقياس الرائد في مجال المقاييس العقلية . وقد اعتمدت على هذا الاختبار كل الاختبارات التي جاءت بعده ، وراعت أن تتخذ منه المحك الأساسي لاثبات صدقها . ومعنى هذا أن مفهوم بينيه عن الذكاء ، الذي تضمن قياس عدد من الوظائف العقلية المترابطة التي تكشف في مجموعها عن هذه القدرة ، هو المعيار الذي رجعت اليه هذه الاختبارات في تحديدها لمفهوم الذكاء ، وفي اختيارها للعناصر التي تقيسه .

ولانتقصر أهمية اختبار بينيه على أنه حدد المقصود بالذكاء ووضع عددا من العناصر التي تقيسه ، وانما يرجع لبينيه الفضل أيضا في أنه أوجد وحدة للقياس العقلي يمكن استخدامها في التعبير عن نتائجه . فمفهومه عن العمر العقلي وتمثيله له بعدد من العناصر أو الأسئلة ، اذا أجاب عليها الفرد أمكن القول بأن قدرته العقلية

تساوى القدرة العقلية للفرد العادى فى هذا العمر ، يمثل وحدة للقياس أمكن تحديد ذكاء الفرد على أساسها .

بهذه الكيفية تمكن بينيه من حل مشكلة الوحدة فى القياس العقلى ووضع اختباراه فى صورة مجموعات من الأسئلة ، تمثل كل مجموعة منها وحدة من هذه الوحدات التى تدل على أحد الأعمار العقلية . وتدرج بهذه الوحدات لتقيس مختلف الأعمار العقلية .

حقا أن الأسلوب الذى اتبعه بينيه للوصول إلى هذه الغاية ، عن طريق دراسة نسبة الأطفال الذين يجيبون عن كل سؤال على حدة اجابة صحيحة ، واعتبار السؤال ممثلا لعمر عقلى معين إذا أجاب عنه متوسط عدد أفراد هذا العمر ، لم يصبح الاسلوب الوحيد المتبع فى اختبار عناصر الإختبارات العقلية ، بل أصبح الإتجاه السائد هو تطبيق الاختبار على مجموعات تمثل مستويات عمرية متتالية وتحديد متوسط الاجابات فى كل عمر وإعتبار كل متوسط ممثلا للعمر العقلى الذى يقابله وإستخراج معيار مناسب له على هذا الأساس ، إلا أننا أننا لائستطيع أن ننكر أن فكرة بينيه هى أساس تحديد مفهوم الوحدة فى القياس العقلى .

وقد أدت التعديلات الكثيرة التى أجريت على الاختبار والبحوث الكثيرة التى تمت بشأنه إلى الوصول به إلى درجة عالية من الكفاءة ، سواء فيما يختص بانتقاء العناصر أو فيما يتصل بتقنين معاملات ثباته التى وصلت إلى ٠,٩ وأكثر فى أغلب البحوث ، أو ثبات صدقه . وقد اعتمد فى تعيين معاملات الصدق على محكات عديدة أغلبها درجات مدرسية لتلاميذ من مختلف المراحل ولمختلف مجالات النشاط المدرسى ، ودلت جميعها على صدقه وصلاحيته لقياس هذه القدرات العامة التى ترتبط بنواحي النشاط العقلى العام الذى تمثله هذه المجالات الدراسية المتعددة .

وثمة عدد من النواحي الأخرى الهامة التى يجب أن نلم بها وأن نضعها فى اعتبارنا لفهم هذا الاختبار ، والاختبارات الأخرى التى سارت على منواله ، حتى يكون استخدامنا لها وإدراكنا لمعنى الدرجات التى تعطىها على ضوء هذا الفهم . أهم هذه النواحي :

١ - أن درجات الفرد فى الاختبار تعبر عن قدرته الحالية ، التى تمثل ما تكشف عنه القدرة الفطرية نتيجة قدحها وتأثرها بعوامل البيئة وما اكتسبه الفرد نتيجة هذه العوامل من معلومات ومهارات وخبرات ، ولاتعبر عن القدرة الفطرية وحدها .

فبالرغم من محاولة بينيه أن تكون المشكلات والمواقف التى يتضمنها اختبارها ، والعبارات التى صاغ بها المشكلات والمواقف من النوع المألوف والعادى، إلا أنها بالرغم من ذلك تمثل عناصر بيئية يكتسبها الأفراد نتيجة تعرفهم لمواقف وظروف معينة . ولا نستطيع أن نحكم أبدا بأنهم اكتسبوا بنفس القدر أو أنها متعادلة بالنسبة لجميع الأفراد فى البيئة المعينة .

ومعنى هذا أنها تتدخل بدرجة أو بأخرى فى الاختبار ، فالطفل الذى تتاح له ظروف تعليمية مناسبة ، وتتاح له فرصة مواجهة مشكلات ومواقف من النوع الذى يتضمنه الاختبار ، كحل الألغاز وتكملة القصص وحل مسابقات الكلمات المتقاطعة مثل تلك التى تتضمنها بعض مجلات الأطفال ، يكون من السهل عليه حل الاختبار . لا بسبب العامل الفطرى وحده وإنما بسبب هذه العوامل البيئية أيضا ، بعكس الطفل الذى يتلقى مثل هذا النوع من التعليم ويعيش فى ظروف بيئية محدودة الثقافة .

حقا أن نتائج تطبيق الاختبار على الأفراد أثبتت أن نسبة ذكاء الفرد تبقى ثابتة بدرجة معقولة بتقدمه فى العمر ، مما يشير إلى تغلب الصفة الفطرية . لأنه طالما أن التغيرات البيئية والظروف التى يمر بها لاتغير كثيرا من درجة ذكائه ،

فان هذا يعنى أنها ترجع — فى المقام الأول — إلى أصل فطرى ، وأن الظروف والعوامل البيئية لا تغير منها إلا فى حدود معينة . إلا أن هذا لا يلغى عوامل البيئة بالمرّة .

ونخلص من هذا أنه لا يمكن قياس القدرة الفطرية خالصة من أى تأثير بيئى . وأن هذا التأثير يختلف باختلاف الظروف التى يتعرض لها الفرد فى الظروف العادية يكون هذا التأثير على درجات الذكاء ضعيفا ، أما حالات التغيرات البيئية الكبيرة فقد يكون مسئولا عنه انخفاض درجات الذكاء أو ارتفاعها حسب قوة وطبيعة الظروف المؤثرة .

وفى الوقت نفسه يجب أن يكون واضحا أن الظروف البيئية وحدها لا تخلق شيئا من لاشيء . فهى تساعد حقا فى تهيئة الظروف للقدرة الفطرية لأن تعمل . ويظهر هذا التأثير فى صورة تحسن فى درجات الذكاء . ولكنها لا تستطيع أن تجعل من الشخص المعتوه (الذى تقل درجة ذكائه عن ٢٥) مثلا شخصا عاديا .

٢ - أن الاختبار لا يقيس نفس الشيء فى الأعمار المختلفة . فبينما يركز الاهتمام فى السنوات الأولى على القدرات البسيطة التى تتصل بالنشاط العملى غير اللفظى مثل أدراك الأحجام وتمييز الأطوال ونحو ذلك ، نجده يهتم فى السنوات المتأخرة بالعمليات العقلية العليا التى تعتمد على استخدام اللغة والفهم والاستدلال ... الخ والتى ترتبط أكثر بمفهوم الذكاء . ومن ثم فإن نتائج الاختبار تنبئ بدقة أكثر عن مستوى ذكاء الطفل فى السنوات المتأخرة عنها فى السنوات المبكرة .

٣ - الاختبار يعطى درجة كلية للذكاء العام ، ولا يعطى درجات للقدرات الأخرى التى يتضمنها . فالعناصر التى تقيس مختلف القدرات - والتى ترتبط عند بينيه بمفهوم الذكاء - موزعة على مستويات الاختبار كله . حقا يتركز الاهتمام فى

بعض المستويات على قدرات معينة تناسبها ، ويتركز الاهتمام فى البعض الآخر على قدرات أخرى (القدرات التى تتصل بالنشاط العلمى أكثر فى المستويات الأولى، والقدرات التى تتصل بالنشاط الرمضى والمجرد كاستخدام اللغة والإستدلال ... الخ . فى المستويات المتأخرة) ، كما توضح النقطة السابقة . إلا أن كلا من هذه المستويات تقيس القدرة العامة عن طريق القدرات التى رأى بينيه ، وغيره من الذين تابعوا تعديل اختبارها أنها تفصح (بالنسبة لكل مستوى) عن القدرة العامة وتدل عليها أكثر من غيرها .

٤ - يرتبط الاختبار ارتباطاً كبيراً بالقدرات التى تتطلبها الأعمال المدرسية فهو قد وضع أصلاً كوسيلة للتفريق بين التلاميذ الذين يصلحون للدراسة والذين لا يصلحون . والمحكات التى اعتمد عليها لأثبات صدقه أغلبها درجة مدرسية وتقديرات مدرسين ومشرفين على التلاميذ ، ومن هنا يأتى ارتباطه الوثيق بأوجه النشاط العلقى التى لها صلة بالعمل المدرسى . ولذلك فمن المتوقع أن تكون درجات الأطفال الذين لم يتلقوا تعليماً كافياً أو لم يدخلوا المدرسة بالمرّة سيئة فى هذا الاختبار .

وأهم مظاهر ارتباطه بالنشاط العلقى المدرسى ، هو أن كلا منهما يعتمد على استخدام اللغة وفهمها بدرجة كافية . ومن هنا فإن الطفل الذى لم يدخل المدرسة ، ولم يتعلم بالتالى استعمال مفردات اللغة فى الكتابة والقراءة والفهم واستنتاج المعانى وتحصيل المعلومات ، ولم يرتبط استعمال اللغة عنده بتعلم المواد المختلفة وحل مشكلاتها ، قد تسوء درجته فى الاختبار .

٥ - تتأثر درجة الفرد فى الاختبار بعاداته وسمات شخصيته ، فالشخص الخجول مثلاً الذى ينفر من الغرباء ، ومن الاجابة على أسئلتهم قد تتأثر تبعاً لذلك درجته فى الاختبار . والشخص الذى يكره المواقف المدرسية وأوجه النشاط التى تتضمنها ، قد يكره الاختبار لأنه يتضمن مواقف ومشكلات شبيهة بها .

والطفل الذي تعود على مواقف الاختبار قد يقبل عليه بدرجة من الثقة وعدم التردد غير الطفل الذي يكره الامتحانات أو الذي يرهبها ويخشى الرسوب فيها. فالأخير يكون أكثر ميلا للتردد وتشتت الانتباه ، ومن ثم يفشل في الأسئلة التي تتطلب التركيز وفهم العلاقات والاستنتاج ونحو ذلك .

ويجب أن نوضح أن مفهوم بينيه للذكاء يتضمن (قدرة الفرد على توجيه فكره في اتجاه معين واستبقائه فيه ... الخ) ومعنى هذا أنه يعطى أهمية لقدرة الفرد على تركيز الفكر والانتباه لمحتويات الاختبار ، والاجابة عليه بدرجة من الثقة وعدم التردد . وبالتالي فإن درجة الفرد في الاختبار تمثل هذه النواحي أيضا .

والجدير بالذكر أن الصورة الرابعة من مقياس ستانفورد - بينيه والتي صدرت عام ١٩٨٥ تتخلص من الكثير من أوجه النقد التي وجهها وكسلر إلى المقياس ، سواء في البنية أو في المضمون ، فضلا عن تفردا بمزايا خاصة عديدة. فهي تشمل ١٥ اختبارا رتبّت فقرات كل منها إلى مستويات عمرية يمتد بعضها ليغطي المدى العمري من ٢ إلى مرحلة الرشد ، بينما يغطي البعض الآخر مدى عمريا أقل . كما أنها بالإضافة إلى الدرجات على الخمسة عشر اختباراً ، فإنها تعطى درجات على أربعة مجالات متميزة ودرجة مركبة تقابل العامل العام .

٣ - مقاييس الذكاء غير اللفظية (العملية) (١) :

هي مقاييس لا تكون الاجابة على أسئلتها باللغة بل بالرسم أو القيام بعمل حركي كأن يطلب إلى المفحوص أن يبنى برجاً من عدة مكعبات ، أو أن يؤلف صورة لمنظر من أجزائها المبعثرة ، أو أن يرسم صورة لأي شخص لمعرفة ما اذا كان سيغفل عن بعض التفاصيل الهامة أو العلاقات الهامة في رسمه ، أو أن يعطى لوحة بها نقوب لأشكال هندسية مختلفة وعليه أن يملأ هذه النقوب بقطع من الخشب

(١) احمد عزت راجح ، مرجع سابق ، ص ص (٣٥١ - ٣٥٢) .

، ثم تسجيل أخطاؤه والزمن الذى يستغرقه لانجاز هذا الاختبار . ومن الاختبارات غير اللفظية الشهيرة اختبار المتاهات الذى أعده "بورتيس" Porteus وهو يتألف من مجموعة من المتاهات متدرجة فى صعوبتها بحيث تناسب قياس ذكاء الأطفال من سن ٣ إلى ١٤ . وعلى الفرد المفحوص أن يحدد بالقلم الرصاص أقصر طريق يصل بين مدخلى المتاهة ونهايتها وقد ثبتت فائدة هذا الاختبار مع الأغبياء ودون المتوسطين والبدائيين . كما ظهر أنه يقيس إلى جانب الذكاء درجة الحرص أو الاندفاعية ، لذا غالبا مايفشل فيه الأحداث الجانحون بدرجة أكبر من فشل أحداث أسوياء يتساوون معهم فى الذكاء اللفظى .

ومن أحسن المقاييس العملية وأكثرها شيوعاً مقياس "بنتنر" Pintner وباترسون Paterson ويطبق على الأطفال من سن ٤ إلى ١٤ . ويتألف من ١٥ اختبارا مستقلا سبعة منها لوحات أشكال أى لوحات بها نقوب توضع فيها كتل من الخشب ذات أشكال وأحجام مختلفة ، وثلاثة اختبارات لتكمل صور من أجزائها المبعثرة ، واختبارات أخرى لعدة كتل من الخشب وتكوين أشكال وعمليات تعلم بسيطة . أما المكعبات الظاهرة فى أسفل الرسم فتوضع أربعة منها أمام المفحوص ويستخدم المختبر المكعب الخامس للنقر عليها بنظام وترتيب معين ثم يطلب إلى المفحوص فى كل مرة أن يحاكي النقر بنفس الترتيب .

وتستخدم المقاييس العملية لقياس ذكاء الأميين والأجانب والصم والبكم وصغار الأطفال وضعاف العقول أى المتخلفين عقليا أو من لديهم عيوب فى النطق. ونتائجها لاتتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية التى يتأثر بها النوع اللفظى . لكنها لاتنتبأ بدقة عن النجاح فى الدراسة لأنه يتوقف إلى حد كبير على استخدام اللغة .

٤ - مقاييس الذكاء الجمعية (٥) :

لاتجرى هذه المقاييس على كل فرد على حدة بل على مجموعة من الأفراد فى وقت واحد ، وهى لاتتطلب أجهزة أو أدوات خاصة ، إن هو الا الورق والقلم ، ومن الأمثلة عليها "مقاييس الجيش" التى أجرتها الولايات المتحدة الامريكية فى الحرب العالمية الأولى على أكثر من مليون ونصف مليون من المجندين والضباط للتمييز بين الأغبياء الذين لا يصلحون للقيام بواجبات الجندى وبين الأذكىاء الذين يقدرون على القيام بواجبات الضابط ، وتتكون هذه المقاييس من مقياسين "الفا" Alpha و"بيتا" Beta . وقد صيغ المقياس الأول لقياس ذكاء من يعرفون القراءة والكتابة لأنه مقياس لفظى .. فيه اختبارات لقياس الانتباه وأخرى للتفكير اللغوى ، وثالثة تتلخص فى حل مسائل حسابية ، ورابعة لقياس القدرة على إدراك أوجه الشبه والتضاد بين أشياء ، واختبارات يطلب فيها إلى المفحوص ترتيب عدد من الكلمات أو تكملة سلاسل من الأعداد واختبارات لتقدير المعلومات العامة .

أما مقياس "بيتا" فمقياس عملى للأمين مادته رسوم وأشكال ورموز ومتاهات .

والمقاييس الجمعية أكثر اقتصادا فى الوقت والجهد من المقاييس الفردية كمقياس بنيه ، ولكنها لاتعدلها فى الدقة والضبط ، ولاتعطى فكرة عن الكيفية التى يستجيب بها الفرد للمقياس أى ملاحظة سلوكه أثناء الاختبار : هل هو مهتم بالاختبار أو غير مكترث ، هل هو خجول أو مذعور أو مسرف فى التأدب ، أو مجامل ، هل يكتر من السؤال ، هل هو قليل الصبر ، سريع الاهتياج ، هل يستطيع تركيز انتباهه ، ويثابر أن ارتطم بصعوبة ؟ لذا يجب تطبيق المقاييس الفردية على الأفراد الذين تبدو نتائجهم فى المقاييس الجمعية مريبة تقتضى مزيداً

من الدراسة للتحقق من صحتها ، وكذلك يحسن استعمالها "أى الفردية" مع صغار الأطفال وضعاف العقول والأطفال المشكلين والجانحين . أما المقاييس الجمعية فيبتعين استعمالها لتصنيفية الاعداد الكبيرة من العمال والموظفين المتقدمين لشغل عمل أو وظيفة معينة ، كذلك لانتقاء الصالحين ممن يتقدمون إلى المدارس والجامعات .

٥ - مقياس الذكاء الثانوى لتلاميذ مصر :

أعد هذا المقياس الأستاذ القبانى فى الثلاثينات لقياس ذكاء تلاميذ المدارس الثانوية (١٢ - ١٨ سنة) ، ويتألف من ٧٥ سؤالاً مكتوبة فى كراسة وتدرج من السهل إلى الصعب ، والزمن اللازم لإجرائه ٤٠ دقيقة . وهو مقياس يمكن إجراؤه بصورة فردية أو جمعية . وإليك بعض أسئلته وأمام كل سؤال رقمه فى المقياس :

١ - ضع خطأً تحت كلمتين من الكلمات الآتية تكون العلاقة بين معنيهما كالعلاقة بين العين والبصر : الأذن - الشعر - أزرق - السمع - البحر - البحيرة .

٤ - أكتب العديدين المكملين لسلسلة الأعداد الآتية : ٢ - ٤ - ٨ - ١٦ - ٣٢ - ٦٣

٦ - ضع خطأً تحت الجواب الصحيح : الأسفنج هو : سائل - عنصر - مادة ليفية - حيوان - حجر ذو مسام - شىء مصنوع .

١٠ - ضع خطأً تحت كلمتين تكون العلاقة بين معنيهما مثل العلاقة بين مستشفى ومرضى : طبيب - ملجأ - سجن - قاض - جمعية خيرية - مجرمون - مفتش .

١٤ - إذا رسم ثلاثة أقطار فى دائرة ، فالى كم قسم تنقسم ؟

٢٧ - رتب الكلمات الآتية فى عقلك كى تكون جملة مفهومة ، ثم اعمل تكلفك به تلك الجملة - لا تكتب الجملة وإنما اعمل ما تكلفك به فقط : خطأ ، اسم ، تحت ، أكتب ، إيطاليا ، وضع ، عاصمة .

٣١- أكمل الجملة الآتية بوضع كلمة واحدة في كل مسافة منطقة : انه ... أن ترتبط برابط الصداقة مع من يفوقك في ...

٣٧- صندوق يحتوى على صندوقين آخرين ، وفي كل من هذين الصندوقين توجد ٣ صناديق أخرى . وفي كل من هذه الصناديق الأخيرة توجد ٤ صناديق أخرى ، فما عدد الصناديق جميعاً ؟

٤٤- "لكل قاعدة شواذ، حتى هذه القاعدة ، - هذه العبارة غير معقولة ، والمطلوب منك أن تضع خطأ تحت أحسن جملة تبين كونها غير معقولة :

- أ - أنها ليست قاعدة . ب - أن بعض القواعد ليس لها شواذ .
- ج - أنها تناقض نفسها د - أننا لا يمكننا معرفة ماهي الشواذ .

٣٥- ماعكس "مفاجيء" ؟

٥٨ - (٦٣ ، ٧٣٥١ ، ٤٢٦٧٣ ، ٧٩٢٣ ، ٦٥ ، ٧٣٥١ ، ٨١٠٧٣) هذه الأرقام تكون جملة مكتوبه بلغة سرية كل رقم فيها رمز لحرف معين ، والمطلوب منك ترجمتها مع ملاحظة :

أولاً : أن الحرف (أ) هو أكثر الحروف تكراراً في اللغة العربية

ثانياً : أن ١ = ج ، ٩ = ص ، ٢ = ف .

٦ - مقياس وكسلر للراشدين :

ظهر هذا المقياس عام ١٩٣٩ على يد السيكلوجي Wechsler بمستشفى Bellevue للطب النفسي بمدينة نيويورك ، لذا يعرف أحياناً بمقياس وكسلر - بلفيو . وهو مقياس فردي لقياس ذكاء الراشدين ، المتعلمين والأميين ، من سن ١٦ إلى ٦٠ ، وسرعان ما لاقى رواجاً وأصبح من أكثر المقاييس الفردية استعمالاً وذلك بالرغم من ظهور تنقيح (ستانفورد بينيه) لعام ١٩٣٧ . ذلك أن هذا التنقيح كان

عرضة لكثير من أوجه النقد من أهمها : أنه يستخدم اللغة إلى حد كبير إذ يحتوى على اختبارات مفردات لغوية فى أعمار كثيرة بالإضافة إلى أخرى تختبر قدرة المفحوص على فهم الألفاظ واستخدامها ، لذا فهو مقياس لفظى أى تتأثر نتيجته بالقدرة اللغوية للمفحوص . ثم إنه وإن كان قد نجح فى قياس ذكاء الأطفال إلا أنه لم ينجح فى ذكاء الكبار لأنه لم يقن على أفراد فوق سن ١٨ ، لذا فكثير من اختباره لا يثير اهتمام الراشدين وشوقهم لأنه موضوع فى الأصل لمن هم أصغر سنا . ومن ثم بدت الحاجة ماسة إلى مقياس لذكاء الراشدين . ويتألف المقياس من قسمين ، قسم لفظى يحتوى على ستة اختبارات ، وقسم عملى يحتوى على خمسة اختبارات عملية (٥) . وقد إقتبسه وأعدّه للبيئة المصرية الاستاذان لويس كامل وعماد الدين اسماعيل ، ومنهما نستمد الأمثلة التالية :

القسم اللفظى : ويتألف من الاختبارات الآتية :

- ١ - المعلومات العامة : ويتكون من ٢٥ سؤالاً متدرجاً فى الصعوبة مثل : ايه هو الترمومتر ؟ السكر بيحى منين ؟ مين اللي كتب كتاب (الأيام) ؟ ايه الاجراءات القانونية اللي لازم يعملها البوليس قبل ما يخش بيت واحد ؟
- ٢ - الفهم العام : ويضم ١٠ أسئلة لاتتطلب الاجابة عليها تحصيليا دراسيا خاصا مثل : ليه الجزم بتتعمل من الجلد ؟ ليه اللي يتولد أطرش مايقدرش يتكلم ؟
- ٣ - الاستدلال الحسابى : يتكون من ١٠ أسئلة متدرجه فى الصعوبة تعطى الثمانية الأولى منها شفويأ أما السؤالان الأخيران فيعطى كل منهما على بطاقة مثل :

(٥) صاغ وكسّر مقياسا آخر خاصا بالأطفال دون سن ١٥ ، وهو يشبه مقياس الراشدين فى أن كليهما يحتوى على اختبارات لفظية وأخرى عملية . ومما يجدر ذكره ان أكثر اختبارات الذكاء الحديثة تشمل قسمين لفظى وعملى لأن الاختبارات القديمة كانت تركز اختبار الفهم اللفظى والتفكير المجرد لذلك يعجز فيها الانكباء المتخلفون فى النمو اللفظى .

إذا اشترى راجل طوابع بوسنة بثمانية صاغ وأعطى البائع ورقة بـ ٢٥ قرشا يبقى له كام عند البيع ؟ (الزمن المحدد للجاجة ١٥ ثانية) . إذا كان ٣ كيلو تين بـ ٢٥ قرشا فكم كيلو يشتريها الواحد بجنيه ؟ (الزمن المحدد ٦٠ ثانية) .

٤ - إعادة الأرقام : يعيد المفحوص ثلاثة أرقام ثم أربعة ثم خمسة إلى تسعة أرقام يلقبها عليه المختبر ، ثم يعيد المفحوص عدة سلاسل من الأرقام بالعكس . وتكون درجته هي مجموعة عدد الأرقام المعادة إعادة صحيحة في كل من المجموعتين .

٥ - المتشابهات : يذكر المفحوص أوجه الشبه بين شيئين بيدوان مختلفين كالبرتقال والموز أو الكلب والأسد أو الهواء والماء أو المدح والعتاب .

٦ - معاني الكلمات : يطلب إلى المفحوص اعطاء معاني عدد من الكلمات تتدرج في الصعوبة .

القسم العملي :

١ - ترتيب الصور : مجموعات من الصور تمثل كل مجموعة منها قصة مفهومة تعرض على المفحوص غير مرتبة ويطلب منه ترتيبها . وتقدر الدرجة على أساس صحة الاداء وسرعته .

٢ - تكميل الصور : ١٥ بطاقة على كل منها صورة ينقصها جزء ويطلب من المفحوص ذكر اسم الجزء الناقص - صورة لرجل لا يوجد إلا نصف شاربه أو رجل في الشمس لا ظل له . أما الدرجة فتكون على عدد الصور التي أعطيت عنها اجابات صحيحة .

٣ - تجميع الأشكال : نماذج من الخشب لثلاثة أشياء (وجه امرأة ويد إنسان وشكل صبي) وقد قطعت قطعاً مختلفة ، ويطلب من المفحوص جمع هذه القطع بحيث تكون الشكل الكامل . وتقدر الدرجة على أساس كل من سرعة الأداء ودقته .

٤ - اختبار المكعبات : تعرض على المفحوص مكعبات جوانبها ملونة بألوان مختلفة ، كما تعرض عليه بطاقات عليها رسوم ملونة . ويطلب منه أن يكون من المكعبات مثل ما يرى في البطاقات . وتقدر الدرجة على أساس كل من الصحة والسرعة .

٥ - رموز الأرقام : تعرض على المفحوص عدة أرقام تحت كل رقم منها رمز مختلف ، ثم تقدم اليه بطاقة بها عدة أرقام ويطلب منه أن يضع تحت كل رقم منها الرمز المناظر له . والدرجة هي المجموع الكلي للرموز الصحيحة .

هذا المقياس يعطى ثلاث نسب للذكاء : نسبة الذكاء اللفظي ، ونسبة الذكاء العملي ، ونسبة الذكاء الكلي . غير أن هذه النسب تحسب بطريقة غير الطريقة التي تحسب بها في مقياس "بنيه" ، إذ تحسب من الدرجة التي يحصل عليها الفرد في المقياس مباشرة دون استخدام العمر العقلي .

ويتميز مقياس وكسلر عن غيره من المقاييس بأنه :

١ - جمع بين اختبارات لفظية وأخرى عملية في مقياس واحد شامل . وهذا لايعنى أن هناك أنواعاً مختلفة من الذكاء بل يعنى أن هناك طرقاً مختلفة يعبر بها الذكاء عن نفسه . هذا هو رأى مؤلفه .

٢ - لا يستخدم فكرة العمر العقلي لقياس ذكاء الراشدين ، لأن العمر العقلي ولو أنه يفيد في وصف النمو العقلي للطفل إلا أنه لايناسب بل يضل في قياس ذكاء الراشدين .

٣ - بسط مفهوم الذكاء الذى نقيسه المقاييس فجعله يشمل مقومات أخرى غير عقلية كالاهتمام والرغبة فى النجاح والمثابرة والتحمس فى الأداء ... هى التى تدفع الفرد إلى حل مسائل أكثر صعوبة وتعقيدا .

ويعتبر هذا المقياس اليوم أفضل مقياس لذكاء المراهقين والراشدين .

٧ - الحكم على الذكاء من مقياسه (*) :

لو تأملنا مقاييس الذكاء التى استعرضناها لوجدنا أنها تشترك فى النواحي الآتية :

١ - أنها متنوعة مختلفة إلى حد كبير ، فهى تقيس القدرات اللفظية والعديدية والمكانية ، ويقصد بالقدرة المكانية قدرة الفرد على تقدير المسافات والأبعاد بدقة ، وعلى ملاحظة ما بين الأشكال من تشابه أو اختلاف ، وعلى تكوين شكل من أجرائه المبعثرة .

٢ - أن كثيرا من أسئلتها يتطلب إستخدام المعلومات والخبرات السابقة . ويتضح هذا حين نسأل المفحوص أن يعرف كلمة معينة أو نسأله عن فهمه معانى بعض الكلمات . كذلك الحال فى اختبار رسم شخص وتكملة صورة . غير أن هذا يبدو أقل وضوحا فى اختبارات المتاهة . ومع هذا فقد تعينه خبرته السابقة حتى فى هذه الحال ، إذ ربما يكون قد تعلم فائدة الحرص والتؤدة وضرر التسرع والاندفاع مما هو ضرورى للنجاح فى هذه الاختبارات .

٣ - أما الاختبارات التى تتلخص فى مجرد استرجاع معلومات وخبرات سابقة فقليلة جدا أو معدومة . وأغلب الاختبارات تضع المفحوص فى موقف جديد إلى حد ما . فهو يعرف جيدا كلا من الفهم والخشب لكنه لم يسبق له فى أغلب

(*) أحمد عزت راجح ، مرجع سابق ، ص ص (٣٥٨ - ٣٦٠) .

الظن أن فكر فيم يتشابهان وفيهم يختلفان . وقد سبق له أن رأى صوراً كثيرة لكننا فى اختبار الذكاء نطلب اليه ترتيب عدد من الصور تتكون منها قصة معروفة . وهذا موقف جديد . كذلك الحال حين نطلب اليه اكمال سلسلة من الأعداد أو ذكر أوجه الشبه بين شيئين يبدوان مختلفين كالمدح و العتاب . فاختبارات الذكاء لاتقيس المعرفة من حيث هى بل تقيس القدرة على تحصيلها وتطبيقها والانتفاع بها . وبعبارة أخرى فهى تقيس القدرة على إستخدام المعرفة لامجرد تذكر المعرفة أو إمتلاكها ... إستخدام المعرفة السابقة فى مواقف جديدة . فالذكاء قدرة عقلية وليس محتوى عقلياً . لذا كان أشمل تعريف للذكاء هو كماقدمناه من أن الذكاء هو القدرة على التعلم واستغلال الفرد ماتعلمه فى التكيف لمواقف جديدة .

إن الفكرة الأساسية فى قياس الذكاء هى أن الناس حين تتاح لهم فرص متساوية أو متشابهة للتعلم ، كتلاميذ الفصل الواحد مثلاً ، فأكثرهم ذكاء هو أكثرهم قدرة فى تحصيل المعرفة وعلى إستخدام مايعرفه فى الاجابة على اختبارات الذكاء .

من أجل هذا لايمكن الحكم على ذكاء عدد من الأفراد من تفكيرهم فى موضوع ما الا إذا كانت خبراتهم السابقة بهذا الموضوع واحدة . ومن هذا يتضح لنا أن المقياس الذى يصلح لقياس ذكاء أهل المدن لايتحتم أن يصلح لقياس ذكاء أهل الريف والمقياس الذى يصلح لقياس ذكاء طلبة المدارس لا يصلح لقياس ذكاء الأميين ، والمقياس الذى يصلح لقياس ذكاء الانجليز لايتحتم أن يصلح لقياس ذكاء أهل الصين .

٤ - ثم إن تدرج الاختبارات فى الصعوبة والتعقيد وتحديد أزمنة معينة لأغلبها تجعل للعوامل الآتية وزناً فى النجاح ، وهى عوامل غير عقلية : الاهتمام بالموضوع ، والتحمس فى الأداء ، والمثابرة إن كان المقياس طويلاً ،

واستعداد المفحوص لبذل الجهد ، وسرعته فى قراءة الأسئلة ، وفى كتابة الأجوبة .

من هذا يتضح لنا أن الذكاء الذى نقيسه المقاييس ليس وظيفة بسيطة أو ملكة مستقلة ، بل وظيفة مركبة تتكامل فيها عدة مقومات عقلية وغير عقلية . فإذا كان أغلب علماء النفس اليوم يجمعون على أن الذكاء قدرة عقلية فطرية ، لزم التمييز بين الذكاء الفطرى وبين الذكاء الذى نقيسه المقاييس .

إلى هنا نستطيع أن نقول إن الذكاء — الذى نقيسه المقاييس التى حسن تأليفها — يبدو فى قدرة الفرد على مواجهة مواقف جديدة وحل مشكلات فى ضوء الخبرات السابقة. وأن أذكى شخصين هو أقدرهما على حل مشكلات أكثر صعوبة وتعقيدا وفى وقت أقصر .

٨ - التحليل العاملى والذكاء(*) :

عندما أراد علماء الكيمياء معرفة خواص المواد المختلفة قاموا بتحليلها لمعرفة العناصر التى تتألف منها والنسب التى توجد بها هذه العناصر والتشكيلات التى تكون عليها ، وبذا استطاعوا أن يميزوا بين أكثر من سبعمئة ألف مادة ، ربعها يتألف من أربعة عناصر بسيطة هى الأكسجين والأزوت والهيدروجين والكربون . وبعبارة أخرى لقد أعانت معرفة العناصر ونسبها وتشكيلاتها على فهم خواص المواد وكيفية تفاعلها . على هذا النحو تحاول مدرسة تحليل العوامل الكشف عن أقل عدد ممكن من العناصر أو العوامل الأولية — أى التى لا يمكن ردها إلى أبسط منها — التى تتألف منها المركبات السيكولوجية كالذكاء والشخصية وتعتمد هذه المدرسة فى بحوثها على تطبيق الاختبارات ومعالجة النتائج بطرق احصائية تصل

(*) أحمد عزت راجح ، مرجع سابق ، ص ص (٣٦٠ - ٣٦٢) .

أحيانا إلى درجة كبيرة من الصعوبة والتعقيد . وتحليل معاملات الارتباط جانب هام من المعالجات الإحصائية التي تستخدمها .

إن تحليل العوامل منهج علمي للبحث ، منهج إحصائي يعتمد على التجريب والاستقراء ويستهدف التبسيط العلمي ورد الكثرة إلى القلة .

معامل الارتباط : Correlation Coefficient

مقياس إحصائي يدلنا على مدى التلازم في التغير أو مدى التشابه في العناصر بين متغيرين - أي بين ظاهرتين أو قياسين يتغيران معا . وهو معامل تتراوح قيمته بين $+1$ و -1 .

١ - فإذا كان التغير في المتغير الأول يصحبه دائما وبنفس النسبة تغير في الثاني قلنا إن معامل الارتباط بينهما تام أو مطلق ورمزنا إليه بالرقم $+1$ كما هي الحال في الارتباط بين تمدد الأجسام وارتفاع درجة الحرارة .

وإذا سلمنا جدلاً بأن معامل الارتباط تام مطلق بين اختبارين يقيسان قدرتين معينتين فهذا يعني أنهما يقيسان نفس القدرة .

٢ - وإذا كان التغير في المتغير الأول يصحبه غالبا بنفس النسبة تغير في المتغير الثاني كان معامل الارتباط بينهما موجبا جزئيا مرتفعا ورمزنا إليه بكسر مز الواحد $0,70$ أو $0,80$ أو $0,90$ كما هي الحال في الارتباط بين ذكاء تلاميذ صنوين ($0,95$) ، أو بين القدرة على تحصيل التاريخ والقدرة على تحصيل الجغرافية ($0,75$) ، أو بين السيطرة وسمّة الانبساط ($0,76$) . وهذا يعني أن ذكاء تلاميذ يكاد يطابق ذكاء أخيه ، وأن هناك تشابها كبيرا واشتركا كبيرا في العناصر بين القدرتين أو السمتين . وإذا فرضنا أن معامل الارتباط بين الطول والوزن هو $0,65$ فهذا يعني أن زيادة الطول ترتبط بزيادة الوزن لكنها ليست العامل الوحيد في زيادة الوزن .

٣ - وإذا كان التغير في المتغير الأول يصحبه أحيانا وبنفس النسبة تغير في المتغير الثانى كان معامل الارتباط بينهما موجبا جزئيا منخفضا . فاذا كان معامل الارتباط بين الذكاء والخلق ٠,٢٠ فهذا يعنى أن الذكى يحتمل احتمالا ضعيفا أن يكون حسن الخلق ، وبعبارة أخرى أنه فى ٢٠٪ فقط من الحالات يكون الذكى حسن الخلق . وإذا كان معامل الارتباط بين القدرة اللغوية والقدرة على الرسم ٠,٢٥ فهذا يعنى أن العناصر المشتركة بين القدرتين طفيفة ، أو أن التشابه بينهما طفيف.

٤ - وإذا لم تكن هناك علاقة بالمرّة بين تغير الأول وتغير الثانى قلنا إن معامل الارتباط بينهما "صفر" كما هى العلاقة بين ذكاء الفرد وحجم أنفه ، أو بين القدرة على حفظ الشعر والقدرة على رفع الأثقال .

٥ - فإذا حدث أن اقترنت كل زيادة فى المتغير الأول وبنفس النسبة بنقص فى المتغير الثانى ، قلنا إن الارتباط بينهما "تام سلبى" ، ورمزنا إلى معامل الارتباط بالرقم -١ كما هى الحال فى العلاقة بين حجم الغاز وضغطه .

الارتباط والتنبؤ :

لمعامل الارتباط فائدة كبيرة فى التنبؤ . فاذا دل الاختبار على وجود ارتباط مرتفع بين المهارة اليدوية للفرد حين تقاس باختبار من الاختبارات النفسية الحركية وبين مهارته بعد أن يعمل فى مصنع من المصانع استطعنا أن نتنبأ باحتمال نجاح الفرد أو فشله قبل أن يلتحق بالمصنع ووفرنا عليه وقتا و جهدا ومتاعب كثيرة . كذلك الحال إن كان معامل الارتباط مرتفعاً بين النحى ، والتحصيل الدراسى إذ نستطيع أن نتنبأ باحتمال نجاح طالب أو فشله قبل أن يلتحق بالجامعة . أما إذا كان معامل الارتباط جزئيا منخفضا لم يكن التنبؤ جائزا فقد وجد أن معامل الارتباط بين المعلومات الأخلاقية والسلوك الخلقى للأطفال ٠,٢٥ وهذا يعنى أننا لانستطيع التنبؤ

بسلوك طفل من معلوماته عن الأخلاق إلا بدرجة طفيفة من الدقة . ولقد كان الأمر
يكون إبان الحرب العالمية الأولى يرتابون أول الامر فى قيمة اختبار ذكاء الجنود
حتى ظهر أن الارتباط مرتفع بين نتائج اختبارات الذكاء الموجزة ، وبين نتائج
شهور من الجندية فى معسكرات التدريب وميدان القتال . عندئذ أيقنوا بفائدة
اختبارات الذكاء حين اتضح أن قيمتها التنبؤية أكبر من قيمة الامتحانات أو
السجلات المدرسية أو آراء المدرسين .

٩ - نظرية سبيرمان فى الذكاء :

أراد سبيرمان مؤسس مدرسة تحليل العوامل أن يتحقق عن طريق التجربة
والاختبار من صحة الفرض الذى يقوله عامة الناس وهو أن الذكاء قدرة عامة يبدو
أثرها فى نواح شتى . فالناس يرون أن الذكى فى الناحية السياسية لابد أن يكون
ذكيا فى ميدان التجارة أو الاقتصاد أو الخدمة الاجتماعية أوفى مجال البحث العلمى
أو فى معالجة مشاكل أطفاله . فان لم يكن الأمر كذلك فلا معنى للقول بوجود ذكاء
عام ، بل يجب الكلام عن قدرات خاصة تفيد كل واحدة منها فى نوع خاص من
المواقف ، لذلك أجرى سبيرمان عددا كبيرا من الاختبارات العقلية والاختبار
الدراسية ، أى التى تقيس التحصيل الدراسى ، على مجموعات كبيرة من الأفراد
ذكورا وإناثا ومن أعمار مختلفة ثم قدر معاملات الارتباط بين كل واحد منها
بساترها . فأن كان التفوق فى قدرة يرتبط بالتفوق فى القدرات الأخرى كان دليلا
على وجود "ذكاء عام" . وان كان التفوق فى قدرة مستقلا عن التفوق فى القدرات
الأخرى لم يكن هناك ذكاء عام . فلاحظ أن جميع المعاملات موجبة جزئية أما
كونها موجبة فيشير إلى أن هناك عاملا مشتركا يؤثر فيها جميعا ، أما كونها جزئية
فيشير إلى أن هناك عوامل أخرى ، غير هذا العامل المشترك تؤثر فيها . ومن ثم
خلص إلى النتائج الآتية :

١ - ان كل اختبار ، وبالتالي كل انتاج عقلى ، يؤثر فى أدائه : عامل عام مشترك يؤثر فى نتيجة هذا الاختبار أو الانتاج وفى نتيجة كل اختبار أو انتاج آخر يؤديه الفرد ، وعامل نوعى يقتصر أثره على هذا الاختبار أو الانتاج وحده دون غيره . فقدرة الفرد على الانشاء التحريرى ، أو التصميم الهندسى ، أو التفكير السياسى ، أو التعامل التجارى ، أو الاستدلال المنطقى ، كذلك قدرته على الخطابة أو السباحة أو حفظ الشعر أو العزف على آلة موسيقية تتوقف كل واحدة منها على فعل عامل عام - هو القاسم المشترك الاعظم بينها - وعلى عوامل نوعية خاصة بكل قدرة منها . وقد أطلق سبيرمان الحرف G على العامل العام والحرف S على العوامل النوعية فى مجموعها . وسنطلق عليها الحرفين "ع" و "ن" فكان "ع" يقابل الاستعداد العقلى العام للفرد ، وكان "ن" يقابل الاستعداد العقلى الخاص لأداء عمل خاص : كالاستعداد الموسيقى أو الميكانيكى أو الرياضى .

٢ - كذلك وجد سبيرمان عن طريق الاختبار والاحصاء دائما أن الاختبارات التى تقيس العمليات العقلية العليا كالاستدلال والابتكار والفهم والنقد يتطلب النجاح فيها قدرا كبيرا من "ع" ، أى يتوقف النجاح فيها على العامل العام أكثر من توقفه على العوامل النوعية . ومن ثم قال ان هذه العمليات العليا مشبعة بالعامل العام ، فى حين أن الاختبارات التى تقيس عمليات حسية حركية أو التى تقيس التذكر الأصم يتوقف النجاح فيها على العوامل النوعية أكثر من توقفه على العامل العام . وعلى هذا فقد يكون الاستعداد العقلى العام للفرد قويا ومع ذلك يعجز عن أجادة الرسم أو العزف أو الغناء أو الرقص إن كانت استعداداته الخاصة فى هذه النواحي ضعيفة . وقد يكون استعداده العقلى العام غير قوى ومع ذلك يتفوق فى هذه النواحي إن كانت استعداداته الخاصة النوعية لها قوة.

ونضع ما تقدم فى صيغة أخرى فنقول ان العامل العام يؤثر فى جميع القدرات والعمليات العقلية من الادراك الحسى إلى التصور والتخيل والتذكر إلى الاستدلال والأبداع .. لكنه يؤثر فيها بنسب متفاوتة . وهو أمس وألزم لبعضها منه للبعض الآخر . فهو أمس وألزم للتفكير فى مستواه الراقى ، أى لتلك العمليات التى تتطلب ادراك علاقات جديدة ، أو خلق علاقات جديدة . وفى هذا يقول سبيرمان "تكون العملية مشبعة بالعامل العام على قدر ما تتطلب من استنباط العلاقات وأطراف العلاقات أى المتعلقات" (١) .

٣ - وقد وجد سبيرمان وأتباعه أن أحسن الاختبارات التى تقيس الذكاء كما يفهمه عامة الناس هو أكثر الاختبارات تشبعا بالعامل العام : فاتجهوا إلى تسمية هذا العامل العام "ع" بالذكاء أو الذكاء العام .

خلاصة هذه النظرية :

١ - أن الذكاء ليس عملية عقلية معينة كالاستدلال أو التذكر أو التعلم ، بل عامل عام أو قدرة عامة تؤثر فى جميع العمليات العقلية بنسب متفاوتة وتشترك معه عوامل نوعية تختلف باختلاف العملية . وبعبارة أخرى فالذكاء جوهر النشاط العقلى كله . فهو يظهر فى جميع تصرفات الفرد وأوجه نشاطه المختلفة ، مع وجود استعدادات نوعية إلى جانبه .

٢ - أن الفروق بين الناس فى الذكاء تبدو فى اختلاف قدرتهم على استنباط العلاقات والمتعلقات . فكلما استطاع الفرد استنباط علاقات أكثر تعقيدا وتجريدا كان مستوى ذكائه رفيعا . أى أن الذكاء فى جوهره إدراك للعلاقات الصعبة أو الدقيقة .

(١) Correlates : اذا كانت العلاقة بين البياض والسود علاقة تضاد فالبياض والسود طرفا هذه العلاقة .

٣ - أن خير الاختبارات لقياس الذكاء ما كان مشبعاً بالامل العام أى ما تضمن استنباط العلاقات وأطرافها : العلاقات والمتعلقات . يدة غير المألوفة وهذا يبدو واضحاً فى أسئلة مقاييس الذكاء التى عرضت . من قبل .

١٠ - نظرية ثرستون :

يرى ثرستون ممثل مدرسة تحليل العوامل بأمريكا أن مايسميه سبيرمان بالذكاء أو العامل العام يمكن تحليله إلى عدد من القدرات أو العوامل الأولية . فقد طبق عدداً ضخماً من الاختبارات اللفظية والعملية المنوعة التى يقتضى أدائها ما نسميه بالذكاء على عدد ضخم من طلبة المدارس الثانوية والكليات ، وقدر معاملات الارتباط بين كل اختبار وسائر الاختبارات فأوضح له ما يأتى :

١ - أن اختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة بل سبعة من القدرات العقلية أو العوامل الأولية وهى :

أ - القدرة على فهم معانى الألفاظ .

ب - الطلاقة اللفظية ويقصد بها سهولة استرجاع الألفاظ أو تأليف كلمات من حروف معينة ، وهى غير القدرة على فهم معانى الألفاظ لأن الفرد قد يعرف ألفاظاً قليلة لكنه يستطيع استخدامها بطلاقة .

ج - القدرة العددية وهى القدرة على إجراء العمليات الحسابية الأربع ، وهى الجمع والطرح والضرب والقسمة فى سرعة ودقة . وهى غير القدرة على الاستدلال الحسابى .

د - القدرة على التصور البصرى المكانى : وهى القدرة على تصور العلاقات المكانية والأشكال والحكم عليها بدقة ، أو على تصور حركات الأشياء وأوضاعها المختلفة أثناء هذه الحركة .

هـ - سرعة الادراك وتبدو في سرعة تعرف الشخص أو جه الشبه والاختلاف بين عدة أشياء .

و - القدرة على التذكر الأصم أى الاسترجاع أو التعرف المباشر لكلمات أو رسوم أو أرقام .

ز - القدرة على الاستدلال مثل : تتشابه ثلاث من مجموعات الحروف الآتية بصورة ما ، فما هى : أ ب ح ي - س ط أ ا - هـ ا د - س ا ع ا .

٢ - أن هذه القدرات الأولية مستقل بعضها عن بعضها استقلالاً نسبياً لأمطلقاً بمعنى أن الشخص الذى يتفوق فى اختبارات قدرة منها كالقدرة العددية ينزع إلى أن يتفوق فى اختبارات القدرات الأخرى ، غير أن هذه النزعة أضعف بكثير من نزعته إلى التفوق فى الاختبارات التى تقيس قدرة واحدة. فالارتباط بين القدرة العددية والقدرة اللفظية أضعف من الارتباط بين القدرة على الجمع والقدرة على الطرح والقدرة على الضرب أو على القسمة .

٣ - أن هذه القدرات يتضافر بعضها مع بعض فى الانتاج العلى خاصة المعقد.. فيندر أن يقوم الشخص بانتاج معقد لا تؤثر فيه هذه القدرات جميعاً بنسب متفاوتة . من ذلك أن قدرة الشخص على حل تمرين هندسى أو فهم مقال عن الطاقة الذرية أو نظم تصيد من الشعر أو تعلم سوق سيارة .. تتوقف على تضافر القدرات الأولية ، غير أن القدرة العددية والقدرة على التصور البصرى والقدرة على الاستدلال ألزم لفهم الهندسة منها لقرض الشعر مثلاً .

على هذا النحو يرى ثرستون أن الذكاء العام مركب يتألف من بضع قدرات أولية بنسب معينة كما أن الضوء الأبيض يتألف من ألوان بنسب معينة . لذا فهو يرى الاستعاضة عن اختبارات الذكاء التقليدية باختبارات للقدرات الأولية ، تبين لنا نواحي القوة ونواحي الضعف فى الفرد .

١١ - أمثلة لاختبارات لهذه القدرات :

أنظر التجربة العملية الثالثة فى الفصل الخامس .

١٢ - التوفيق بين سبيرمان وثرستون :

لقد وجد ثرستون كما قدمنا أن القدرات الأولية مستقل بعضها عن بعض استقلالاً نسبياً مطلقاً . كما اتضح بالفعل أن هناك ارتباطاً بين مايعرف بالذكاء وبين كل قدرة من هذه القدرات ، لكنه ارتباط يختلف قيمته من قدرة إلى أخرى على نحو يستوقف النظر : فالارتباط بين الذكاء وبين القدرة على الاستدلال ارتباط مرتفع ملحوظ (٠,٨٤) ، وهو أقل ارتفاعاً ووضوحاً بين الذكاء والقدرة اللفظية (٠,٦٧) وبينه وبين القدرة العددية (٠,٦٠) فى حين أن معامل الارتباط بينه وبين القدرة على التذكر يبلغ (٠,٤٧) وبينه وبين القدرة على التصور المكاني (٠,٢٤) ألا يسمح لنا هذا بأن نقول إن الذكاء قدرة عامة تؤثر فى جميع العمليات العقلية لكن بدرجات متفاوتة ، فهو أهم والزم لبعضها من البعض الآخر . الواقع أن "ثرستون" اضطر آخر الأمر ، وعن طريق منهجه الخاص فى تحليل العوامل إلى الاعتراف بوجود عامل مشترك يؤثر فى كل انتاج عقلى . وعلى هذا أصبح العامل العام - من حيث هو قدرة عقلية عامة - حقيقة لايرقى اليها الشك عند أغلب أتباع مدرسة تحليل العوامل .

ونتساءل أخيراً : أمناك اختلاف بين مفهوم الذكاء كما وصل اليه العاملون وبين الذكاء كما حكمنا عليه من مقاييسه ؟ لقد اتضح أن جميع مقاييس الذكاء المعروفة بالرغم من أنها صيغت على أساس عملى محض ، أو على أسس تختلف كل الاختلاف عن مفهوم العاملين ، إلا أن ما تقيسه ، أو ماتحاول أن تقيسه هو هذه القدرة العامة أو العامل العام "ع" .

ولقد كان سبيرمان يرى أن العامل العام هو مقدار الطاقة العقلية لدى الفرد والتي تتوقف على طاقة الجهاز العصبي ومرونته ، وهو متأثر لا يتأثر فيه ظروف البيئة ، أي أنه فطري . كما أنه ثابت لدى الفرد الواحد وإن كان يختلف من فرد إلى آخر .

١٣ - نظرية ثورنديك :

يرى "ثورنديك" Thorndike وهو من أكبر رواد القياس العقلي أن ليس هناك شيء أسمه الذكاء العام بل عدد كبير من قدرات خاصة مستقل بعضها عن بعض ، وأن ما يسميه الناس بالذكاء ليس إلا المتوسط الحسابي لهذه القدرات عند الشخص . فالذكاء قيمة حسابية وليس حقيقة عقلية على أنه يميز بين ثلاثة أنواع من الذكاء على أساس تشابهها في طبيعة المشكلة أو الموقف أو الموضوع الذي تنصب عليه إلى :

١ - الذكاء النظري :

ويتألف من القدرات التي يستخدمها الفرد في معالجة المعاني والرموز من ألفاظ وأرقام : وهو لازم للنجاح في مهن الطب والمحاماة والأدب والسياسة .

٢ - الذكاء العملي أو الميكانيكي :

ويتألف من القدرات التي يعالج بها الفرد الأشياء والمواقف المحسوسة المشخصة ، وإدارة وإصلاح الآلات والتركيبات الميكانيكية . وهذا ما يجب أن يتسم به المهندس والصانع الفني .

٣ - الذكاء الاجتماعي :

ويتألف من القدرات اللازمة للتعامل مع الناس وفهمهم وسياستهم . وهو يتضمن ما يسمى بالكياسة أو اللباقة والأكثران الانفعالي والقدرة على التأثير

والاستجابة لمشاعر الآخرين . وهو لازم للدبلوماسى والتاجر والوزير ومدير الادارة ومن يحتل مركز الرياسة والقيادة والعلاقات الانسانية ...

ويرى أن هذه الأنواع الثلاثة من الذكاء متميزة ومستقل بعضها عن بعض إلى حد ما . فذو الذكاء الاجتماعى الرفيع قد يكون دون المتوسط فى ذكائه النظرى أو العملى ... وكلنا يعرف الطالب الذى يجد عسرا فى تعلم الجبر لكنه ماهر إلى حد كبير فى معالجة الآلات . أو الطالب الذى يجد صعوبة فى تعلم الفيزياء والأحياء لكنه يبدى قدرة ملحوظة فى تعلم لغة أجنبية واتقانها .

أما إذا أردنا أن نقيس مايسمى بالذكاء العام فعلينا أن نطبق مقاييس كثيرة على جانب كبير من المرونة والشمول بحيث يمكن بواسطتها جس العقل فى أكبر عدد ممكن من أوجه نشاطه كالانتباه والحفظ والاسترجاع والتفكير والتجريد والتعميم والتصميم والتعلم .

الفصل الثالث

عناصر المنهج التجريبي

تمهيد :

رغم مقبولية الملاحظة الطبيعية من نواح كثيرة إلا أنها تعاني من عيب رئيسي وهو الإنتقار إلى الضبط والتحكم ، فمن الحقائق المؤكد والتي لا حصر للأدلة حولها ما نجده في قول بأن السلوك الإنساني يتأثر بعوامل متعددة ، وإذا ما رغبتنا في معرفة تأثير عامل واحد فقط فغنه يجب تثبيت أثر العوامل الأخرى المؤثرة ، ومن المستحيل عادة الوصول إلى هذا النوع من الضبط أو التحكم في المواقف الطبيعية . وما دعا علماء النفس إلى الابتعاد عن الملاحظة الطبيعية هو الحاجة إلى تحديد عدد العوامل ، ذات التأثير المحتمل ، أو على الأقل تثبيت أثر هذه العوامل كلها إلا العامل الذي يدرس تأثيره . وهو نفس السبب الذي قاد العلماء إلى بيئة المختبر التي يمكن التحكم في تجاربها ولا غرابة في ذلك فإن كثيراً من معرفتنا عن السلوك الإنساني مستقاة من التجارب المعملية .

والتجربة العلمية شرطان ، على الأقل ، يتضحان من خلال ضبط المتغير المستقل . فما دام بهما أثر المتغير المستقل ، فإنه ينبغي أن نعمل على التحكم في أية متغيرات يمكن أن تؤثر هي الأخر على المتغير التابع .

وتعتبر الخصائص المميزة للمبحوث من المتغيرات الأخرى ، العرضية أو الداخلية Extraneous والمؤثرة في المتغير المعتمد ، في معظم الأحيان ، وفي التجارب المعملية المعتادة لابد من ضمان تشابه المجموعات المستخدمة في كل حالة . ويتأتى ذلك بتوزيع المبحوثين بكيفية تضمن تماثلهم في الجنس ، والخلفية ، وسمات الشخصية عبر المجموعات المختلفة .

المنهج العلمى المعاصر :

إن التطور العلمى المعاصر قد أدى إلى تعديل واضح للمنهج الاستقرائى التقليدى الموجود عند فرنسيس بيكون وجون ستوارت مل ، ذلك المنهج الذى جرت

العادة على وضع مراحل أو ترتيب خطواته على الوجه التالى : الملاحظة ثم فرض الفروض ، ثم التحقق من صحة الفروض ، لننتهى فى النهاية إلى الوصول للقانون العلمى . ولذلك ظهر المنهج العلمى التقليدى على أنه مختلف تماماً عن المنهج الاستنباطى المعروف فى الرياضيات ، ولا يمكن أن تقوم علاقة بين المنهجين .

إلا أن ما حدث من تطور فى العلم فى القرون الثلاثة الأخيرة قد أظهر أن المنهج الاستقرائى التجريبي بصورته التقليدية لا يمكن أن يفى وظيفة العلوم الحديثة ، وأصبح عاجزاً عن تحقيق أهداف هذه العلوم . كما أن هذا التطور العلمى قد أدى بالعلماء إلى إعادة النظر فى المنهج الاستنباطى الرياضى ، الذى كان بعيداً بطبيعته عن العلوم التجريبية . واتضح للعلماء أن هذا المنهج الذى نجده فى الرياضيات والمنطق لابد من استخدامه فى العلوم التجريبية بجانب منهج الاستقراء . وكان من نتيجة ذلك ظهور المنهج العلمى المعاصر الذى يجمع بين المنهجين المعروفين معاً ، أعنى منهج الاستقراء ومنهج الاستنباط .

ظهور علم النفس التجريبي :

يمكن القول بأن علم النفس التجريبي هو علم حديث نسبياً ، إلا أنه مع هذا لم يبرز فجأة عندما أسس فونت Wundt أول مختبر لعلم النفس فى جامعة ليبزج فى ألمانيا عام ١٨٧٩ ، إذ أن نمو أى علم من العلوم إنما يكون عادة نمواً تدريجياً مستمراً . وما الإهتمام عادة بمؤسسى أى علم من العلوم إلا بغرض إقامة علامات أو مهنديات تفيد المشتغلين بالتأريخ فى تحديد المراحل الزمنية واتجاهات التقدم لذلك العلم . ومع كل هذا ، فإن موضوع تأسيس علم النفس التجريبي ، وتحديد الرواد الذين عملوا على تفرد كعلم مستقل ، لا زال موضع جدال ، وإن كان هذا الجدل فى حقيقة الأمر لا يستحق أن نوليه أى اهتمام .

فمنذ بدأ علم النفس التجريبي الحديث يأخذ شكلاً متبلوراً في منتصف القرن التاسع عشر ، كان له قبل ذلك في الواقع تاريخ طويل . فيمكن أن ننتبع جذوره في الفكر الفلسفي ، والتي تبدأ - إذا شئنا - منذ عهد أرسطو ، أو من فلسفة ديكارت الذي قسم عالم الخبرة إلى مادة وعقل . وهذه الثنائية حيرت علماء النفس لمدة ثلاثة قرون ، إلا أن فخرن حاربها ضمن حربه الفلسفية التي دافع فيها عن الروحانيات في مقابل الماديات (١) .

والعامل الآخر الذي مثل دوراً في هذه السيكولوجيا الحديثة كان من خلال اهتمامات علوم الفيزياء والفسيولوجيا . ففي بادئ الأمر كانت المشكلات التي تعالجها الفيزياء تتعلق بالبصريات والسمعيات . وبهذا تكون إهتماماتها قد اقتربت من تحليل الخبرة أكثر مما يفعله علم النفس . فقد كان " نيوتن " هو الذي أجرى عام ١٧٠٤ تحليلاً للإحساسات البصرية . وكان " بيير بوجيه " وهو عالم فيزيائي أول من حدد العتبة المميزة للضوء عام ١٧٢٩ . كما قاس " ديليزين " - وهو فيزيائي أيضاً - العتبة الفارقة للإحساس بطريقة صوتية .

ثم دخل علماء الفسيولوجيا الميدان من خلال دراسات منفصلة . فقد اكتشف " شارلس بيل " إحساسات متميزة ، مما جعل علماء الفسيولوجيا يفصلون ما بين دراساتهم لمشكلات الإحساس والحركة . ثم كان هناك عالم فسيولوجي آخر هو " فيبر " قامت دراساته عام ١٨٣٤ على العتبات الفارقة للإحساس وبخاصة حاسة اللمس ، وصاغ قانوناً يعرف باسمه حتى الآن . وفي عام ١٨٠٥ قرر هلمهولتز - وهو عالم فسيولوجي - أن يصبح عالم فيزياء ، فأولى إهتماماته لمشكلات الإحساس والإبصار .

(١) عزت سيد اسماعيل (د . ت) علم النفس التجريبي ، بيروت : دار كلم ، ص ص ١٧ - ٢٧ .

وفى مثل هذا الجو من الدراسات العلمية كتب "فخنر" كتابه "قواعد السيكوفيزيكا" عام ١٨٦٠ . وكان علم النفس التجريبي - كعلم - قد أخذ طريقه فى الظهور . فهل يمكن أن نعتبر فخنر مؤسساً لعلم النفس التجريبي ؟ ... فى الواقع ، يبدو أنه من الصعب أن نقرر ذلك . فلم يكن فخنر يسعى إلى إقامة علم جديد ، وكل ما كان يريده هو أن يدين المادة عن طريق إقامة علاقة إمبيريقية بين العقل والجسم . بل إننا لوعدنا بالتاريخ إلى الوراء قبل عام ١٨٦٠ لوجدنا أنه كانت هناك دراسات تجريبية لمشكلات ذات طابع نفسى بحثها علماء الفلك والفلاسفة والمشتغلون بالعلوم الطبيعية . وكان هؤلاء العلماء أول من وجه بذلك التساؤل الكبير عما إذا كانت العمليات النفسية يمكن دراستها بطرائق تجريبية .

وإذا لم نستطيع القطع بأن فخنر كان رائد علم النفس التجريبي ، فهل يمكن القول بأن "هلمهولتز" هو المؤسس لهذا العلم ؟ ... فى حقيقة الأمر لم يكن هلمهولتز يهدف إلى ذلك أيضاً . فكل ما كان يهتم به هلمهولتز هو تدعيم دراساته عن طريق الإهتمام بالحقائق والمقاييس المتعلقة بالظواهر البصرية والسمعية . ومع ذلك فلا يمكن على الإطلاق إلا أن يقترن اسمه بتجسيد وبلورة علم النفس التجريبي .

ومل يعتبر - إذن - "فونت" المؤسس الحقيقى لعلم النفس التجريبي ؟ ... لقد كان فونت فعلاً يحاول أن يقيم أو يؤسس علماً تجريبياً جديداً . إلا أنه كان صغير السن بعد ، ولم يكن لديه الكثير مما يسهم به فى هذه المادة حتى عام ١٨٦٣ . ثم بدأ يكتسب قدراً من الشهرة عندما ظهر له مرجع فى عام ١٨٧٤ . وأخيراً ، نجح فى إقامة مختبر ليبزج عام ١٨٧٩ .

وخلال تلك الفترة من القرن التاسع عشر قدم العلماء طرائق مناسبة لدراسة كثير من العمليات العقلية العليا مثل : التعلم ، التذكر ، الإدراك الحسى ، الإحساس . ولقد كانت هذه الدراسات التاريخية تمثل المشكلات الأولى التى أمكن دراستها

بنجاح عن طريق التجريب المختبرى . وكانت بمثابة الموضوعات الأساسية التى من أجلها كان هناك تطور فى استخدام الأساليب التجريبية .

ثم أصبحت الغالبية العظمى من الحقائق فى علم النفس الحديث مشتقة من التجريب . فكثير من البحوث التجريبية الرائعة قد أجريت فى ميادين مثل علم النفس الإجتماعى ، وعلم نفس الطفل ، والشخصية ... إلخ .

وأخذت دائرة إهتمامات علم النفس التجريبى تتسع وتتطور . ومن أبرز الإتجاهات الملحوظة فى هذا الشأن هو الإتجاه نحو دمج علم النفس الفسيولوجى وعلم النفس التجريبى . إذ أصبحت الإسهامات الفسيولوجية والتشريحية فى فهم الظواهر السلوكية جزءاً أساسياً من المعرفة السيكلوجية . والإتجاه الآخر فى علم النفس التجريبى هو ذلك التزايد السريع فى عدد المشكلات النفسية التى يمكن إجراء صياغة نظرية كمية لها .

ولعل من أهم ما تجدر الإشارة إليه هو أن نجاح التجريب فى علم النفس هو الذى أقام هذا العلم - أى علم النفس - كمجال علمى مستقل ، مثلما أدى النجاح التجريبى فى الفيزياء والكيمياء وعلم الحياة إلى إعطاء هذه العلوم حقها فى الانفصال عن الفلسفة .

أهمية التجريب والقياس النفسى :

تهدف التجارب بصفة عامة إلى أن تزيد من معرفتنا على السيطرة والتنبؤ بالأحداث . على أن هناك أسباباً أخرى عدة تدفع الباحث إلى التجريب . وأحد الأسباب الأساسية التى من أجلها يتم إجراء التجارب هو تحديد العلاقات بين متغيرين أو أكثر . وأحياناً ما يشار إلى هذه التجارب باعتبارها تجارب إستطلاعية أو إستكشافية ، أو تجارب تجرى لتحديد الظروف التى يتم خلالها وقوع أحداث ما . ومن أمثلة هذه التجارب تلك التى تجرى لبيان تأثير الإثابة على التعلم ، وقد تكون

هذه الدراسة لأنه يعتقد بأنه يمكن أن يحصل على إجابات ذات قيمة تطبيقية أو لغير ذلك من الأسباب . وجمع مثل هذه البيانات بطريقة منظمة هو الوظيفة الأساسية للتجريب ، وهى التى تزود علم النفس بالبيانات الأساسية . فلا يمكن للفرض أن يرقى إلى مستوى النظرية إلا فى ضوء التعميمات التى تتم كنتيجة لما تمدنا به التجارب من حقائق تم الحصول عليها فى مواقف مقننة مضبوطة أو أمكن التحكم فيها .

والسبب الثانى الذى من أجله يمكن أن تجرى التجارب هو "امتداد معرفتنا لطبيعة متغير ما" . بعبارة أخرى ، قد تجرى بغرض استطلاعنا لما وراء النتائج التى حصلنا عليها فى دراسات أخرى . فكثيراً ما يتم استكشاف ظواهر أو علاقات أخرى إذا ما ذهبنا أبعد من النتائج التى حصلنا عليها فى الدراسات الأولى .

والسبب الثالث الذى من أجله تجرى التجارب هو "مراجعة ما تم التوصل إليه من نتائج" أو بعبارة أخرى "زيادة صدق وثبات النتائج التى أمكن التوصل إليها فى دراسات سابقة" . وهذا يعنى إعادة بالضبط لتجارب سابقة . وهذا نوع من التدريب أو المران - على أى حال - شائع فى مختلف العلوم . فتكرار التجريب وظيفة هامة تفيد منها التجارب ذاتها ، إذ أنه لا يمكن للمرء أن يثق تماماً فى سيطرته وضبطه للموقف التجريبى واتخاذ كل الاحتياطات المناسبة . وعلى هذا لا ينبغى أن نقلل من أهمية إعادة التجارب وخاصة بالنسبة لعلم النفس حيث يبدو أن هذا العلم يفتقر إلى هذا الأسلوب .

والسبب الرابع لإجراء التجارب هو "التحقق من نظرية ما" فهناك العديد من التجارب قامت لوضع فروض التحليل النفسى موضع اختبار . كما أجريت تجارب عديدة لدراسة نظريات مدرسة الجشطت ، وكذلك الحال فيما يتعلق بعمليات التعلم وما يصاحبها من مفاهيم مختلفة . وعلى أى حال ، فلا بد لنا أن نذكر أن القيمة الكبرى للنظريات هى فى كونها مصادر تعمل على استثارة البحث والدراسة ، كما

هو الحال بالنسبة لنظرية العاملين في الذكاء لـ "سبيرمان" ونظرية العوامل الطائفية لـ "ثيرستون" في القدرات العقلية ... وغيرها .

أهمية الملاحظة والوصف :

على إن الإهتمام بالدراسات التجريبية لا ينبغي أن يقلل من أهمية الملاحظة والوصف في الدراسات العلمية . فلا زال العلم مدينًا حتى الآن بالكثير لأسلوب الملاحظة والوصف . بل ولا زالت الملاحظة عنصراً أساسياً وأداة هامة من أدوات البحث العلمي .

وعادة ما تهتم الدراسات الميدانية والدراسات الأكلينيكية بالوصف الدقيق لسلوك الفرد كما هو قائم خارج حدود المختبر . كما تهتم أيضاً بالعلاقات بين الفرد وبيئته ، وكذلك بالعلاقات بين الأفراد بعضهم البعض . والصورة المثالية لهذا النوع من الدراسات تتطلب تدخلاً ضئيلاً جداً من جانب الباحث في السلوك الذي تتم ملاحظته . كما تقضي تسجيل المشاهدات بطريقة يمكن الإعتماد عليها .

ولكى يمكن معالجة ذلك التراكم الهائل من البيانات المتعلقة بالسلوك ، فإن الباحث يختار قطاعات معينة من السلوك لملاحظتها . ويتم هذا الاختيار إما وفقاً لأسس نظرية أو تطبيقية أو إمبيريقية .

وعندما يتم إجراء المشاهدات ، فإن الباحث يبدأ في اكتشاف إمكانية وجود علاقات أو ارتباطات بين بعض المتغيرات . وهذه العلاقات يمكن دراستها — بعد ذلك في المختبر ، حيث أن النتائج التجريبية في المختبر تحدد مدى إمكانية تعميم ما انتهى إليه الباحث من علاقات بين المتغيرات .

وأحدى مزايا الدراسات الميدانية والإكلينيكية هي في أنها تزودنا أحياناً بأسس لنظريات وفهم أعمق لما هو قائم في هذا الكون . فأعمال فرويد — مثلاً — كانت كلها ذات طابع إكلينيكي . وكانت نظرياته مستمدة من الملاحظة الإكلينيكية ،

ومع ذلك فقد كان له تأثير لا ينكر في العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية . وبالمثل ، فإن دراسات دارون كان معظمها - في الأغلب - من نوع الدراسات الوصفية . ومع هذا فإن نظريته عن التطور تركت تأثيرها الهائل في العديد من فروع العلم . وفي الواقع ، فإنه يبدو أن الدراسات التي قامت على الملاحظة واستخدمتها كمنهج للبحث العلمي قد أدت إلى تأملات نظرية عديدة أكثر مما فعلت الدراسات المختبرية .

ومع كل هذا ، فإنه لا يمكن الفصل تماماً بين الدراسات الميدانية والدراسات المختبرية ، فكثير من هذين النمطين يتم في ضوء الآخر . بل إن بعض الدراسات التجريبية تتم بصورة تجعلها أقرب إلى الدراسات الميدانية . والباحثون الذين يستخدمون كلا من الأسلوبين - أي الدراسات الميدانية والدراسات المختبرية - يستطيعون في الواقع الحصول على النتائج أفضل .

وفي هذا الصدد فإننا نستطيع أن نشير إلى نوع من الدراسات يشيع استخدامها في البحوث الإكلينيكية وتسمى " الدراسات الإسترجاعية " Retrospective Studies وهي في حقيقة الأمر ليست بالدراسات التجريبية بمعناها التقليدي ، ولا هي بالدراسات التي تعتمد منهج الملاحظة أداة أساسية في البحث ، وعادة ما يبدأ هذا النمط من البحوث بملاحظة معينة تشير - مثلاً - إلى أن الأفراد الذين يعانون من مرض معين أو أعراض معينة يختلفون عن غيرهم ممن لا يعانون من هذه الأعراض من واقع التاريخ السابق لهم . فمثلاً قد يلاحظ بعض المعالجين النفسيين أن كثيراً من مرضاهم يعانون من قرحة المعدة باعتبار أن القرحة يسببها الصراع بين مشاعر الإعتماد والتوكل وبين مشاعر العدوان . فكيف يمكن إذن التحقق من هذا الفرض ؟ ... من الواضح أن تحقيق ذلك ليست مشكلة سهلة ، طالما أن السبب المفترض أنه أدى إلى الحالة المرضية قد حدث في الماضي .

ونلاحظ هنا ان المشكلة هي على العكس لما هو عليه الحال فى التجارب المختبرية التقليدية حيث نعرض المفحوص لتأثيرات منبهات معينة (المتغير المستقل) ثم يتم بعد ذلك دراسة أو قياس نتائج هذا التأثير (المتغير التابع) . ثم تجرى الاختبارات الإحصائية لمعرفة مدى دلالة ما حدث من تأثير .

خطوات البحث العلمى

تحديد البحث :

لا يختلف البحث العلمى فى خطواته كثيراً عن حل المشاكل اليومية العادية التى تعترضنا دائماً . فكل منها يحتاج إلى خطوات منطقية متسلسلة فى التفكير والقياس ، وكلما انحرفت طريقة الحل عن الأساليب المنطقية الصحيحة كلما بعدت النتائج عن الصواب . لهذا كان تعلم المنطق مفيداً لكل باحث ، ليستعين بأسسه فى الوصول إلى الاستنتاج والقياس للوصول إلى نتائج بحوثه .

ومن الطبيعى ألا يوجد بحث بدون مشكلة ، فالشعور بوجود المشكلة هو الحافز الطبيعى الذى يحفز العقل البشرى على البحث والاستقصاء . وما الاختراعات والاكتشافات إلا نتائج لحاجات ماسة شعر بها الإنسان من قديم ، فخوف الإنسان على حياته من الوحوش جعله يفكر فى اختراع مأوى يأوى إليه ، وحاجته إلى الدفء جعله يبحث فى توليد النار بل ، ولعل اكتشاف المشكلة فى كثير من الأحيان يكون دليل العبقريّة والنبوغ فى مكتشفها ، فنيوتن عندما رأى البرققالة تقع من الشجرة إلى الأرض - تلك الملاحظة التى تمر على كل منا دون أن يعيرها اهتماماً - جره هذا إلى الشعور بمشكلة تحتاج إلى تفسير وحل - هى ظاهرة الجاذبية بين الأشياء والأرض - وجره هذا الشعور إلى اكتشاف قوانين الجذب مع ما أدت إليه هذه القوانين بعد ذلك من نظريات وتطبيقات لا غنى للإنسان عنها فى الوقت الحاضر .

ومن المهم أن يحدد الباحث لنفسه عناصر المشكلة قبل بحثها . ومن أهم الأشياء التى يجدر بالباحث تحديدها المفاهيم Concepts والألفاظ العلمية Technical Terms التى يتناولها البحث ، ففى ذلك توضيح للمشكلة فى ذهن الباحث نفسه وذهن القارئ الذى يتابع البحث ، ويفضل كثير من الباحثين الالتجاء إلى التعريف الإجرائى Operational Definition حتى لا يكون هناك أى خلاف على المقصود من كل مفهوم يستخدمونه فى البحث . ويقصد بالتعريف الإجرائى تعريف الشئ باستخدام ما يتبع فى ملاحظته أو قياسه أو تسجيله ، فكتلة الشئ مثلا هى العدد الذى نحصل عليه إذا وزناه فى ميزان دقيق ، والذكاء هو ما نقيسه اختبارات الذكاء وهكذا . وبديهي أن تعريفا كهذا لا ينطبق عليه الشروط المنطقية فى التعريف ، ولكنه يصل بالمفاهيم إلى أقصى ما يستطيع الباحث من الوضوح فى ذهنه وذهن الذى يتتبع البحث ، وسواء اتبع الباحث هذا الأسلوب من التعريف أو اتبع غيره فإن من الخطوات الهامة تحديد جميع عناصر المشكلة تحديداً واضحاً لا يترك مجالاً للبس أو الغموض .

واليك مشكلة من المشاكل الهامة الأساسية التى بحثت فى علم النفس على مدى سنوات عديدة ، لاحظ الباحثون النفسيون ظواهر متضاربة فى مدى تأثير الذكاء بالوراثة ، فقد ينبج الأب الذكى إبناً ذكياً أو غيباً ، وقد تكثر العبقرية أو ضعف العقل فى عائلة بينما تكاد تنعدم فى غيرها ، فالمشكلة هنا نشأت عن تعارض وتضارب فى الملاحظات العادية وتفسير هذا التضارب حدد هؤلاء الباحثون عناصر هذه المشكلة فى عاملين أساسيين هما الوراثة والبيئة . فالوراثة مسئولة عن كثير من أوجه التشابه بين أفراد العائلة الواحدة فى أى ظاهرة عقلية أو جسمية وبينها الذكاء ، والبيئة أو التدريب هى المسئولة عن كثير من الاختلافات بين الأشقاء فى جميع الظواهر العقلية والجسمية وبينها الذكاء ، أى أن المشكلة تبلورت فى نهاية الأمر إلى المقارنة بين أثر كل من الوراثة والبيئة ، وهكذا ينشأ كثير من المشاكل

العلمية من تضارب فى نتائج الملاحظات اليومية أو فى نتائج البحوث المختلفة بحيث يشعر الباحث إزاء هذا التضارب بحاجة التفسير وإزالة الغموض . ذلك لأن هدف العلم توضيح الظواهر الطبيعية وتحديد ما بينها من علاقات تحديداً منطقياً علمياً (١) .

الفروض :

ويسير أغاب البحوث على طريقة فرض الفروض من البداية ، وتقوم هذه الطريقة على أن يبدأ البحث بفرض علمى يضعه الباحث إما على أساس ملاحظته أو على أساس منطقى ، ويصمم تجربته ويرسم خطته لهدف معين ، هو قبول الفرض الذى وضعه لنفسه أو رفضه ، وطريقة الفروض تساعد الباحث على تحديد بحثه والعوامل التى يشتمل عليها ، كما تكون موجهة مفيداً له يرسم خطة البحث على أساسه ، إلا أن هذه الطريقة تلقى بعض الاعتراض لسببين أساسيين :

- ١ - إذا بدأ الباحث بفرض معين فليس من السهل عليه التخلّى عنه بعد ذلك .
- ٢ - إن تحديد وجهة النظر منذ البداية توجه إدراك الباحث وتفكيره إلى ناحية معينة مع إهمال باقى النواحي الأخرى المحتملة .

إذا كان نجاح هذه الطريقة يحتاج إلى تدريب للباحث على طرق البحث العلمى ، وتعود على الحرص فى الملاحظة والاستنتاج ، حتى يتعدى عن التحيز الشخصى لكل ما يؤيد الفرض الذى وضعه .

ويقول كلود برنارد فى هذا المقام إن الباحث الناجح هو الذى يستطيع أن يترك الفرض الذى يعتقد هو صحته بسهولة إذا تعارضت معه الحقائق ، فلا يجب أن تتسلط علينا الفكرة التى نسعى لتحقيقها .

(١) السيد محمد خيرى ، مرجع سبق ذكره ، ص ص (١١ - ٢١) .

وقد تبدر عدم صحة الفرض منذ بداية البحث ، فعندما تتطابق نتائج التجربة الأولى أو الملاحظات التي جمعت مع الفروض التي بدأ بها الباحث كان هناك مبرر لبدء البحث التجريبي لتحقيق هذه الفروض ، الا أنه حتى بعد تحقيق الفروض بالتجربة فإن النتيجة التي يخرج بها الباحث ينبغي أن تكون محددة بظروف التجربة . وقد ينتهي هدف الباحث عند هذا الحد . أو قد يكون هذا حافظاً له لتصميم تجربة أعم وأوسع ، أي أن يصبح اختبار مدى صحة الفرض الأول أساساً يبنى عليه خطة واسعة المدى في ميادين أخرى متعددة ، حتى إذا اتضح بعد ذلك أن الفرض صحيح في كل الظروف والملابسات ارتقى الفرض لمرحلة النظرية أو القانون .

أما إذا ثبت من التجربة الأولى أو البيانات والملاحظات التي جمعت خطأ الفرض الذي بدأ به الباحث كان من المفيد عادة ألا يلغى هذا الفرض الغاء تاماً . بل كثيراً ما يكون من الممكن تعديله أو حذف جزء منه أو إضافة جزء جديد . هناك قول شائع . إن الفرض لا يعتقد فيه إلا صاحبه بينما لا يشك أحد في صحة التجربة أكثر من القائم بها ، ذلك لأن الفرض الذي يضعه الباحث يكون عادة نتيجة لخبرة شخصية أو ملاحظات خاصة ، بينما تكون التجربة عادة أكثر قابلية لإقناع كل من يراها . في حين أن الباحث نفسه يكون هو الشخص الوحيد الذي يدرك نقاط ضعفها وما كانت قد تؤدي إليه لو حدث تغير ولو طفيف في العوامل المؤثرة فيها .

ولما كان الفرض ناتجاً عن اقتناع شخصي منذ البداية لذلك قد يكون أداة فاشلة للبحث إذا لم يحسن إستخدامها ، وإذا لم يكن الذي يستخدمها مدرباً تدريباً كافياً عليها .

ويقترح Chamberlin احتياطاً في فرض الفرض أن يلجأ الباحث إلى أساس الفروض المتعددة Principle of Multiple Hypotheses وموody هذا الاحتياط أن يصوغ الباحث عدة فروض محتملة بدلاً من أن يفترض واحداً محدداً

وان يحتفظ بكل هذه الفروض طوال البحث . وهذه هي الطريقة المفضلة فى أغلب البحوث النفسية والاجتماعية .

فإذا أردنا مثلاً أن نضع الاحتمالات الممكنة فى مشكلة معقدة كعلاقة الذكاء بالبيئة والوراثة وجدنا أنفسنا أمام الفروض الممكنة الآتية :

- ١ - أن الوراثة هي العامل الوحيد المسئول دون غيره فى تحديد ذكاء الفرد .
- ٢ - أن البيئة هي العامل الوحيد المسئول دون غيره فى تحديد ذكاء الفرد .
- ٣ - أن كلا من الوراثة والبيئة عامل مسئول لحد ما فى تحديد ذكاء الفرد . ويدخل تحت هذا الاحتمال احتمالات فرعية ثلاث:
- أ - أن مسئولية كل من الوراثة والبيئة مسئولية متساوية .
- ب - أن مسئولية الوراثة أكبر من مسئولية البيئة .
- ج - أن مسئولية البيئة أكبر من مسئولية الوراثة .
- ٤ - لا يمكن اعتبار الوراثة والبيئة العاملين الوحيدين اللذين يؤثران فى الذكاء بل أن هناك عاملاً آخر أو عوامل أخرى لا نستطيع تحديدها منذ البداية لها أثرها فى الذكاء العام للفرد .
- ٥ - ليس للوراثة أو البيئة أى تأثير على الذكاء .

وبالرغم من أن بعض الفروض التى يضعها الباحث منذ البداية تكون غير محتملة إلا أن حصر جميع الفروض الممكنة لحل المشكلة يعين كثيراً فى توضيح عناصرها ، ولا يترك مجالاً لاغفال احتمال قد يكون فيه الحل الصحيح للمشكلة التى يتناولها البحث . فالملاحظات المبذوبة فى علاقة الذكاء بالوراثة والبيئة لا تترك مجالاً لبحث الاحتمالات ١ ، ٢ ، ٥ مثلاً إلا أن وضعها أمام الباحث يكمل الصورة فى ذهنه ويجعل بحثه أكثر دقة واكتمالاً .

التجريب :

التجريب هو جعل ظاهرة من الظواهر تحدث تحت ظروف معينة يضعها ويرسمها الباحث قبل التجربة ، ويبدأ التجريب عادة بأسلوب كهذا إذا لوحظ ... من الظواهر أمكن استنتاج ... من النتائج ، أو بسؤال يوجهه الباحث لنفسه مثل " هل يتبع الزيادة فى المستوى العلمى للفرد تحرر فى الإيمان الدينى ؟ " . ويعمل الباحث بما يتبعه من خطوات تجريبية منظمة على إجابة السؤال فى النهاية . وفى كثير من الأحيان لا يستطيع الباحث أن يجد الإجابة المؤكد على سؤاله ، ولكنه يستطيع أن يستشف من نتائجه ما يرجح كفة على أخرى . وعند ذلك يعتبر البحث الذى قام به خطوة أولى لبحث آخر أشمل وأعم وأكثر احتياطاً ودقة ، وهكذا يسير البحث العلمى فى حلقات متصلة لا تنتهى ، تؤدى كل حلقة إلى زيادة الوضوح عن الحلقات التى قبلها .

وبالرغم من أن بعض البحوث العلمية لا تشمل على التجريب أو الدراسات العلمية ، كالبحوث التاريخية مثلاً ، إلا أن التجريب يعد إحدى الدعائم القوية التى ساعدت على رقى العلوم وبلوغها ما وصلت إليه من تقدم فى عهدها الحاضر ، يتيح للمجرب من الفرص ما لا تتيحه الملاحظة العابرة وأهم هذه الفرص ما يأتى :

١ - يستطيع المجرب أن يتحكم فى زمان حدوث الظاهرة ومكانها ، ولذا يكون على استعداد تام لعمل كل ما يهيمه من ملاحظات دقيقة شاملة .

٢ - ونظراً لأن الظروف التى يتحكم فيها المجرب أثناء التجريب تكون معروفة لديه تماماً فإنه يستطيع أن يكرر نفس التجربة تحت نفس الظروف . وأهم من ذلك من وجهة نظر الناحية العلمية أنه يستطيع أن يصف هذه الظروف . ويحددها لكل من يهيمه إعادة التجربة للتأكد من صحة نتائجها . أما الملاحظ

الطارئة (وقد تكون هذه في غاية الأهمية في الاختراعات والاكتشافات الجديدة) فلا تحدث إلا عن غير قصد ، ولا يفكن تكرارها عادة كلما أراد الباحث ، ومهما كانت صحيحة النتائج فإن الباحث لن يستطيع تقديم الدلائل المادية على صحتها .

٣ - يستطيع المجرب أن يغير من الظروف التي تحدث فيها التجربة تغييراً منتظماً ، كأن يزيد من شدة المثير تدريجياً أو يضعفه ، ويلاحظ النتائج التي قد تنتج تبعاً لتغير هذه الظروف ، فمدى تلازم التغير في ظاهرتين ونوعه وسيلة من وسائل التجريب الأساسية .

ولكى يتسنى للمجرب الحصول على هذه المزايا التي تتيحها له الملاحظات التجريبية عليه أن يعد لكل ملاحظة خطة مفصلة يستطيع بمساعدتها الإفادة من كل ما يلاحظه ، ونستطيع هنا أن نلخص الفروق الهامة بين الملاحظات العابرة والملاحظات العلمية في النقاط الآتية :

١ - الملاحظة العلمية ملاحظة مقصودة ، فعابر السبيل إذا لاحظ ظاهرة أثناء سيره لن تكون هذه الملاحظة علمية مهما كانت نتائجها ، ولكنه إذا لاحظ ما يهتم له فقد يعود ثانياً عن قصد وتتحول الملاحظة إلى ملاحظة علمية مقصودة .

٢ - ولا يكتفى أن تكون الملاحظة مقصودة فحسب حتى تكون ملاحظة علمية ، بل ينبغي أن تكون محددة الهدف . وينحصر هذا الهدف عادة في إجابة السؤال أو الأسئلة التي وضعها المجرب لنفسه أو تحقيق الفرض أو الفروض التي بدأ بها بحثه .

٣ - إذا حدد الباحث هدف الملاحظة قبل حدوثها كان من الواجب أيضاً أن تسير الملاحظة حسب خطوات منطقية معدة من قبل تشتمل على جميع الدقائق

والتفاصيل ، والإضاءات على المجرب فرصة الملاحظة الكاملة عند حدوث الظاهرة .

٤ - وكثيراً ما يستعمل الملاحظ أثناء ملاحظته العلمية أدوات وأجهزة تعينه على سرعة الملاحظة ودقتها من حيث التسجيل والقياس .

٥ - وتدوين الملاحظات أثناء الملاحظة عادة ضرورية في الباحث تضطره إلى الملاحظة والوصف وتمنعه من إهمال أو نسيان ما لا يتفق مع وجهة نظره الخاصة ، كما أن الباحث كثيراً ما يحتاج إلى الرجوع إلى بعض ملاحظات لم تتضح له قيمتها إلا بعد فترة من مرور الملاحظة .

وكثيراً ما يستخدم الباحث هذه الملاحظات المدونة في عمليات إحصائية أخرى أو مقارنات تالية تضطره إليها طبيعة البحث . فالتدوين يضيف على الملاحظة روح البحث العلمي . وتدوين الملاحظات ليس أمراً هيناً بل يحتاج إلى تدريب وإعداد حتى يستطيع الباحث أن يجمع جميع الدقائق والتفاصيل فيما يدونه ، وألا يهمل عن غير قصد ما لا يؤيد فرضه ، مدفوعاً في ذلك بما يطلق عليه علماء النفس والتفكير المحبب *Wishful Thinking* ، فالإدراك عملية انتقائية في الباحث ، أى أن الباحث عادة يكون ميالاً لإدراك وملاحظة كل ما يتمنى تحقيقه .

وهناك نوع من الملاحظة يفضل بوجه خاص في العلوم الاجتماعية ، يطلق عليه الملاحظة في المجال الطبيعي *Field Observation* . وتتبع نفس هذا النوع من الملاحظة في علوم أخرى ، ففي علوم الفلك والجيولوجيا تكون الملاحظة كلها عادة ملاحظة طبيعية . ويقصد بملاحظة المجال الطبيعي (ويطلق عليها البعض الملاحظة الحقلية) أن ينزل الملاحظ بنفسه إلى حيث تجري الظاهرة التي يدرسها على طبيعتها .

ومن أهم مميزاتها أن كثيراً من الظواهر لا يمكن إحداثها بمعمل التجريب كما أن بعض هذه الظواهر تفسد وتتغير إذا لوحظت في جو المعمل الصناعي . فلنفرض أن باحثاً أراد دراسة العلاقات الاجتماعية بالأسرة والتقاليد العائلية وطرق التربية في ثقافات مختلفة Cultures ، فالحل الطبيعي لمشكلة كهذه أن ينتقل هو إلى حيث يستطيع دراسة كل ثقافة على حدة ، وقد يضطره هذا إلى أن يعيش مع أهالي البيئات المختلفة فترات طويلة يشاركونهم فيها عاداتهم وتقاليدهم حتى يشعروا بأنه واحد منهم فيألفوه ويساعده ذلك على الملاحظة الحرة . ولكي تكون الملاحظة موجهة لهدف معين ينبغي أن يضع الباحث نفسه أسئلة معينة منذ البداية مثل : أيهما يسيطر عادة في العائلة : الأم أم الأب ؟ أيهما تقع عليه مسئولية تربية الأطفال ؟ هل هناك عاطفة ود بين الأب والأطفال ؟ هل احترام الأطفال لأهمهم يعادل احترامهم لأبيهم ؟ هل علاقة الأطفال بوالديهم علاقة محبة واحترام أم علاقة خوف ورهبة ؟ هل يعاون الصغار أباهم أو أمهم في العمل من صغرهم ؟ وما هو السن الذي يترك فيه للأطفال أمرهم لأنفسهم ؟ ... الخ . وكلما كانت هذه الأسئلة واضحة محددة مفصلة كلما تمكن الباحث أن يقوم بملاحظة دقيقة شاملة .

مثل هذه الأبحاث تقوم على أساس الملاحظة العلمية فقط دون الحاجة إلى التجريب العلمي . وعلى العكس من ذلك قد يضطر الباحث إلى إجراء تجربة أو تجارب عملية متصلة حتى يستطيع تحقيق الفرض الذي بدأ به . وقد أعطانا جون ستوارت مل John Stewart Mill طرقاً استقرائية تصلح أساساً للتفكير التجريبي نذكر منها :

- ١ - طريقة الاتفاق Method of agreement .
- ٢ - طريقة الاختلاف Method of Disagreement .
- ٣ - طريقة التلازم في التغير Method of Concomitant Variation .

ولا زالت هذه هي الطرق الأساسية في التجريب مع بعض تعديلات طفيفة .

الاحصاء فى البحوث الانسانية

ليس العلم مجموعة من الحقائق والنظريات فحسب ، بل هو فى الواقع نظام محكم الحلقات ، مترابط الواحدات ، يحدد علاقة الفرد بمحتويات العالم الذى يعيش فيه ، ويفسر الظواهر الطبيعية التى تمسه من قريب أو بعيد ، وكلما زاد التقدم العلمى كلما ساعد هذا بدوره على اكتشاف حقائق أخرى جديدة ، فالتقدم الفكرى هدف أساسى من أهداف البحث العلمى كما أنه نتيجة حتمية من نتائجه ، إلا أنه لا يحدث دائماً أن يهدف الباحث إلى اكتشاف حقائق جديدة بل قد يرمى فى كثير من الأحيان إلى تنظيم الحقائق والنظريات التى سبق اكتشافها ، مما يضطره إلى فحص الصفات والمميزات للحقائق والبيانات العلمية المختلفة وتوضيح العلاقات القائمة بينها .

والباحث فى كل هذا يستخدم الوسائل والأسس الاحصائية التى تمده بالوصف الموضوعى الدقيق ، وتوضح له العلاقات التى تتطلبها بحوثه توضيحاً بعيداً عن العوامل الشخصية . فالباحث الذى يعتمد على مجرد الملاحظة الشخصية غالباً ما تقوده هذه الملاحظة - دون أن يقصد أو يشعر - إلى نتائج لا تنطبق على الوقائع العلمية انطباقاً تاماً ، ومن هنا كان الإحصاء هو عصا الباحث التى تقوده إلى الأسلوب الصحيح والنتائج السليمة - بل أن الفرد العادى فى حياته اليومية لا يمكنه أن يستغنى عن الأحصاء ، فهو يعد الأشياء ويحسب المجموع ويستخرج النسب المئوية والمتوسطات ويقارن ويصف ذلك لأنه يرى أن هذه العمليات تقوده إلى الإدراك الواضح لمحتويات البيئة وإلى الأساليب الصحيحة فى الوصف والمقارنة ، وما العمليات التى يقوم بها الإنسان فى حياته إلا صورة مصغرة للبحث العلمى الذى يهدف إلى أدق وصف وأسلم مقارنة وأكثر النتائج بعداً عن الأثر الشخصى ، فالباحث محتاج إلى تصميم بحثه على أساس يمكنه من أن يستخلص النتائج التى يهدف إليها وتحقيق الفروض التى يبدأ بها وأن يستبعد بقدر استطاعته جميع العوامل غير المرغوب فيها والتى قد تؤثر فى النتائج وفى سير البحث ثم فى حساب

المعاملات والنتائج الجزئية التي يحتاج إليها في الخطوات المتتابعة للبحث ،
كالمتوسطات ومقاييس التشتت ومعاملات الارتباط ومقاييس الدلالة وما إلى ذلك.
وإليك فيما يلي مثالا يوضح القيمة العملية للطرق الإحصائية في البحوث
الإنسانية (١) :

إذا أراد الباحث ان يقارن بين البنين والبنات في سن معينة من حيث قدرة
من القدرات العقلية ولتكن القدرة على التذكر ، كان عليه أن يختار عينة من كل من
الجنسين ، ويطبق عليها إحدى اختبارات الذاكرة المناسبة لهذه السن ، ولنفرض أن
درجات المجموعتين في هذا الاختبار هي كالآتي :

درجات المجموعة أ		درجات المجموعة ب	
١٥	٣٢		
٢٢	٤٥		
٣٥	٤٧		
١٧	٣٠		
٤٢	٢٥		
٢٥	٣٨		
٣٦	٣٢		
٢٨	٢٩		
٤٠	٤٧		
<u>٣٠</u>	<u>٣٥</u>		
٢٩٠	٣٦٠	المجموع	
٢٩	٣٦	المتوسط	

(١) السيد محمد خيرى : الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية . القاهرة : دار الفكر
العربى ، المطبعة الثانية ، ١٩٥٧ ، ص ص (٣ - ١١) .

فالخطوة الأولى للمقارنة هي بطبيعة الحال استخراج المتوسطات الحسابية الممثلة لكل مجموعة على حدة . ولكن هل يستطيع الباحث من هذه الخطوة أن يستنتج من هذه التجربة ان هناك فرقاً حقيقياً (جوهرياً ذا دلالة) " Significant " بين قدرة الجنسين على التذكر ؟ أو أن الفرق الذى بيّنته التجربة راجع كله أو أغلبه إلى عامل الصدفة أو طريقة اختيار العينة فى كل من المجموعتين (وهذه العوامل لابد وأن توجد فى كل بحث) بحيث إذا تكررت التجربة على عينات أخرى كان من المحتمل أن يختفى هذا الفرق . وهذه الخطوة من خطوات البحث هي اختبار لمدى صحة الفرض بأنه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين ، حتى إذا انتهى الباحث من تحقيق صحة هذا الفرض ، واتضح له فى نهاية الأمر أن هذا فرق جوهري ذو دلالة بقى عليه أن يكتشف الفرق الحقيقى بين البنين والبنات فى هذه القدرة لو فرض وأمكن تطبيق هذا الاختبار على جميع أفراد الجنسين فى هذه السن ، فالمشكلة التى يسعى الباحث لحلها فى هذه الخطوة هي درجة ثبات " Reliability " النتائج التى حصل عليها وهي الفرق الذى أظهره البحث . وهذه هي خطوة ضرورية فى أغلب البحوث الإنسانية .

وطريقة التفكير التى يلجأ إليها الاحصائيون عادة لتحصر فى افتراض أن الباحث قد كرر تجربته على أشخاص آخرين من المجموعتين عدداً لانهائياً من المرات فى نفس الظروف التى أجرى فيها تجربته الأولى . فمن الطبيعى أنه سيحصل فى هذه التجارب على فروق مختلفة بين متوسطى درجات المجموعتين ، ونستطيع ان نتخيل أن هذا الفرق سيند بذب فى هذه التجارب العديدة حول قيمة ثابتة يمكن أن نطلق عليها "الفرق الحقيقى" ، ونستطيع أن نتخيل كذلك أن تتسع التجربة إتساعاً كبيراً فيصبح التطبيق لأعلى عينة بل على المجتمع الأسمى الذى اختيرت منه العينتان اللتان أجرى عليهما البحث الأول ، والمشكلة فى هذا المثال تصبح مشكلة من مشاكل التفكير الاستقرائى الذى ينتقل من الجزئيات إلى الكليات ، أى من

نتائج تجربة صغيرة إلى نتائج تجربة صغيرة إلى نتائج متوقعة لتجربة أعم وأوسع بدرجة لا يمكن تطبيقها عملياً .

ومن الطبيعي أن أية وسيلة احصائية مهما كانت درجة دقتها لا تستطيع أن تتكهن بالفرق الحقيقي بين المجتمعين الأصليين في هذه القدرة ، وقد نستعيض عن ذلك بوضع حدين أدنى وأعلى لابد أن ينحصر بينهما الفرق الحقيقي ، إلا أن الطرق الاحصائية لا تستطيع أن تصل أيضاً إلى مرتبة التأكد في مشكلة كهذه ، ولكنها تستطيع أن تضع النتائج التي تصل إليها على صورة درجة احتمال " Probability " خاصة فيقال إنه عند درجة احتمال ٠,٩٥ يكون الفرق هو كذا أو بصورة أخرى أن درجة احتمال كون الفرق الحقيقي هو كذا هي ٠,٩٥ ، ودرجة الاحتمال هذه أمر اختياري يتوقف على درجة الدقة التي يتوخاها الباحث في بحثه .

من هذا المثال يتضح لنا أن المزايا التي يحنيها الباحث من الطرق الاحصائية يمكن تلخيصها فيما يأتي :

١ - تساعد الباحث على إعطاء أوصاف على جانب كبير من الدقة العلمية ، فهدف العلم الوصول إلى أوصاف الظواهر ومميزاتها الطبيعية ، وكلما توصل العلم إلى زيادة في دقة الوصف كلما كان هذا دليلاً على التقدم العلمي ونجاح الأساليب العلمية .

ودقة الوصف تحتاج دائماً إلى اختبار مدى ثبات النتائج التي حصل عليها الباحث فمجرد الوصول إلى النتائج دون التحقق من ثباتها لا يكفي عادة كأساس يعتمد عليه في تفسير الحقائق وتحقيق الفروض .

٢ - تساعد الاحصاء على تلخيص النتائج في شكل ملائم مفهوم ، فمجرد ذكر الدرجات في هذا المثال لا يكفي للمقارنة بين الجنسين بل أن حساب متوسطي الدرجات قد سهل مهمة المقارنة كثيراً . فالبيانات التي يجمعها الباحث لا تعطى

صورة واضحة إلا إذا تم تلخيصها فى معامل أورقم أو شكل توضيحي كالرسوم البيانية .

٣ - تساعد الباحث على استخلاص النتائج العامة من النتائج الجزئية ، فمثل هذه النتائج لا يمكن استخلاصها إلا تبعاً لقواعد إحصائية ، كما يستطيع الباحث ان يحدد درجة احتمال صحة التعميم الذى يصل إليه .

٤ - تمكن الباحث من التنبؤ بالنتائج التى يحتمل أن يحصل عليها فى ظروف خاصة . فمساعدة الإحصاء يمكن للباحث أن يتنبأ من نتائج ما يجريه من اختبارات فى وقت ما لقدرة أو قدرات خاصة ما ينتظر للأفراد الذين يختبرهم من نجاح فى مهنة معينة أو نوع معين من التعليم .

٥ - فى كثير من البحوث يهدف الباحث إلى تحديد أثر عامل خاص دون غيره من العوامل مما لا يتسنى تحقيقه عملياً . وهنا يستطيع أن يلجأ إلى الإحصاء فتعاونيه على فصل عامل خاص من العوامل المحتملة وتحديد أثره على حدة . كما تعينه على التخلص من أثر العوامل الأخرى التى لا يستطيع تفاديها فى بحوثه والتى تؤثر دائماً فى نتائج كل بحث كعامل الصدفة واختيار العينات .

٦ - وقبل هذا كله تهدى الإحصاء الباحث فى تنظيم خطوات بحثه ، فهو يحتاج إليها فى مرحلة تصميم البحث وتخطيطه Planning حتى يمكنه فى النهاية أن يخرج من بحثه بالنتائج التى يسعى إلى تحقيقها ، فهى تهديه إلى ضبط الوسائل التى تؤدى إلى التفكير الصحيح من حيث الأعداد أو الاستدلال والقياس أثناء خطوات البحث .

وإذا كان هذا هو حال الاحصاء بالنسبة للبحوث العلمية بوجه عام فإن حاجة البحوث الإنسانية أشد ما تكون إلى تطبيق هذه الوسائل ، لذلك كانت البحوث

النفسية والتربوية والاجتماعية من أصعب البحوث وتحتاج إلى حرص زائد ومهارة فائقة من الباحث . ويمكن تلخيص أسباب ذلك فيما يلي :

١ - السلوك البشرى فى تغير دائم ، ومدى تغيره من فترة لأخرى أوسع مما نظن لدرجة تجعل من الصعوبة بمكان اعطاء تنبؤات علمية دقيقة عنه .

٢ - السلوك البشرى كثيراً ما يخدع دارسه ، ذلك لأن حقيقته قد تختلف كثيراً عما يبدو عليه ، مما يحتاج إلى ضبط فى البحث ودرجة كبيرة من الدقة الإحصائية.

٣ - السلوك البشرى معقد تعقيداً كبيراً ، وتتدخل فيه عوامل قد تزيد أو تختلف عما يتوقعة الباحث .

٤ - البحوث الإنسانية يقوم بها إنسان كذلك ، مما يسمح بتدخل العوامل الشخصية كثيراً فى نواحي القياس والوصف بدرجة قد تكون كبيرة أو صغيرة حسب الطرق التى يستخدمها الباحث ، وطرق الضبط الإحصائى خير وسيلة تعين الباحث على استبعاد هذه العوامل الشخصية .

إلا أنه ينبغي ألا نفهم من ذلك أن الإحصاء هو كل شئ فى البحوث العلمية ، فالإحصاء فى يد من لا يجيد تطبيقها واستخدامها استخدام الخبير الفنى لا تفيد كثيراً ، فهى مرحلة تالية لاكتشاف المشكلة وتحديدها ، وهى تتطلب عادة فرض فروض علمية يتوقعها الباحث بناء على دراساته السابقة وملاحظاته العديدة . وهى تتطلب كذلك فى آخر الأمر تفسيراً مبنياً على خبرة علمية وقدر من المعلومات فى الميدان الذى يجرى فيه البحث ، وكلما كان الباحث مدركاً للأسس التى بنيت عليها الطرق الإحصائية التى يستخدمها كلما سهل ذلك عليه تطبيقها تطبيقاً صحيحاً وتفسير النتائج تفسيراً مناسباً .

الطرق الإحصائية :

تهدف الطرق الإحصائية كما ذكرنا إلى توضيح البيانات التي يجمعها الباحث ووصفها وصفاً دقيقاً ، فهي تتطلب أولاً أن يجمع بياناته بطريقة يعتمد عليها بحيث تكون على مستوى كبير من الدقة العلمية .

وليس الحصول على البيانات أمر سهل ، فكلما تمكن الباحث من الحصول على معلوماته من مصادرها الأولى *First hand information* كلما كان هذا ادعى إلى التأكد من صحتها ، إلا أن الصعوبة التي لا زال أمامنا تذليلها في هذا السبيل أن الشخص العادي غير المدرب على البحوث العلمية عادة ما يتأثر في البيانات التي يعطيها بوجهة نظره في الموضوع الذي يبحث ، فهو دائماً ميال إلى إدراك وتذكر الآراء والحقائق التي تعزز وجهة نظره ، بل وكثيراً ما يستشف رأى الباحث من وراء أسئلته ، فيدلى بما يتفق مع هذا الرأى . وهذا يتطلب من الباحث مهارة وتدريباً على الحصول على هذه المعلومات ، حتى يستطيع توجيه الأشخاص الذين يحصل منهم على بياناته للإجابة بطريقة موضوعية صرفة ، بعيدة عن التأثير بالعوامل الشخصية .

ويحصل الباحث النفسى التربوى على بياناته عادة بتطبيق الاختبارات النفسية ، كاختبارات الذكاء *Intelligence Tests* أو إختبارات القدرات والاستعدادات الخاصة *Special Aptitudes* أو الاختبارات التحصيلية *Achievement* أو استبيانات *Questionnaires* النواحي الانفعالية فى الشخصية أو نتائج التجارب العملية التى تستخدم الأجهزة النفسية ، كما يستخدم الباحث الاجتماعى صحائف البحث عادة للحصول على بياناته التى قد تكون على هيئة كشوف بحث *Schedule* يملؤها بنفسه ، أو قد تكون أيضاً على هيئة صحف استبيان تتعلق بالنواحي الاجتماعية ، كاستطلاع الرأى العام فيما يتعلق بمشكلة من المشاكل ، وقد لا يحتاج

إلى كل هذا بل يعتمد على بيانات قد جمعت من قبل لأغراض أخرى فيستعملها في بحثه .

ويلجأ الباحث بعد جمع بياناته عادة إلى تصنيفها إلى أنواع متميزة ، فإذا كان موضوع البحث استفتاء الرأي العام في موضوع معين مثلاً قسم الباحث الإجابات التي يحصل عليها إلى إجابات موافقه ومعارضة ومحايده ، ثم يوضحها توضيحاً يسهل عليه استنتاج ما بينها من علاقات فيستخدم الرسوم البيانية أو الرسوم التوضيحية في ذلك .

والمرحلة الإحصائية التالية في البحث هي مرحلة حساب النتائج ، فيقوم الباحث بحساب النسب المئوية والمتوسطات والمعاملات المختلفة التي تعينه على تحقيق الفروض العلمية واستنتاج النتائج .

ثم ينتهي بتفسير النتائج . وهي المرحلة الختامية التي يتوقف عليها تأييد الفرض أو رفضه ، وهي مرحلة تحتاج إلى منتهى الحرص والدقة ، كما تحتاج إلى دراية تامة بالوسائل الإحصائية التي استخدمت في البحث ، وحدود هذه الوسائل ، حتى لا يندفع الباحث إلى استنتاج أو تعميم لا تؤدي إليه الطرق الإحصائية التي استخدمها .

وتبعاً لهذا نستطيع أن نميز الفئات الآتية من الإحصائين الاحصائيين :

الإحصائي الرياضي : وهذا يكون على قدر ممتاز من القدرة الرياضية ، ذلك لأنه يستنتج النظريات ويكتشف القوانين الإحصائية فعمله رياضي نظري بحث .

الإحصائي التطبيقي : وهو الذي يطبق الأساليب والقوانين الإحصائية المناسبة التي تعاونه على الوصول إلى هدفه من البحث ، فهو خبير في المادة التي يتناولها البحث كما يكون على دراية مناسبة بالوسائل الإحصائية ، ذلك لأنه هو الذي يرسم خطة البحث ، وهو الذي يختار المعاملات والاساليب الإحصائية التي

يتطلبها البحث ، وهو الذى يفسر النتائج التى يصل إليها البحث الإحصائى فى النهاية .

الإحصائى الحاسب : وهذا يختص بالعمليات الحسابية ، فهو يتسلم القوانين والمعادلات التى يضعها الأخصائى الأول ، وبيانات البحث التى يجمعها الأخصائى الثانى ، ثم يقوم بأداء العمليات الحسابية اللازمة مستعيناً فى ذلك بالآلات الحاسبة ، وتقوم بهذا العمل فى الوقت الحاضر حاسبات آلية ، عملها استخلاص النتائج الحسابية من البيانات التى تجمع فى البحوث .

- الدراسات الارتباطية : Correlational Studies .

يتضمن الفرض فى أى تجربة علاقة السبب بالنتيجة بين المتغيرات المستقلة والتابعة . فنحن نستخدم ضبطاً من نوع ما للمتغير المستقل حتى نختبر الفرض . ولكن لا يمكن دائماً إجراء هذا الضبط . فيمكن أن نفترض ، على سبيل المثال ، أن الراشدين الذين تتسم أنماط شخصياتهم بتقدير مفرط للسلطة ، وبالتفكير الإقتصادى المحافظ ، والاتجاهات الوطنية - المتطرفة (يسمون أحياناً بذوى الشخصيات التسلطية) هم بالنتيجة أكثر انصافاً بالتحيز أو التعصب ، والتمييز العنصرى .

ولو أمكن إيجاد خصائص شخصية من هذا النوع بواسطة الضبط والتحكم التجريبى (وهذا غير ممكن) ، ولو اعتبر من الأخلاقى الصحيح القيام بمثل هذا الضبط (وهذا غير صحيح) فإن بإمكان الباحث أن يصمم تجربة لاختبار مثل هذا الفرض ، حيث يمكن خلق مستويات مختلفة للتسلطية Authoritarianism (المتغير المستقل) . ثم يقاس مدى التعصب أو التحيز العنصرى كما يظهر فى سلوك المبحوثين (المتغير المعتمد) . ولكن لا يمكن القيام بهذا الضبط التجريبى ومن المعتاد فى مثل هذه الظروف أن نجرى ما يسمى بالدراسة الارتباطية .

وتتضمن هذه الدراسة (الأخيرة) فحص مدى الترابط أو التغير المشترك لمتغيرين . وفي الحالة المشار إليها يمكن تعريف التسلبية والتحيز العنصرى إجرائياً عن طريق إعداد استبيانات تهدف إلى قياس هذين المتغيرين . والتعريف الإجرائى للتسلبية يتمثل إذن فى درجة على مقياس التسلط . وبالمثل فإن التعريف الإجرائى للتحيز أو التعصب العنصرى يتمثل فى الدرجة على مقياس التعصب . ثم نقوم باختيار العينة — من مجتمعها — ونطبق المقياسين . وإذا اتضح لنا أن الذين يحصلون على درجات عالية فى التسلط يحصلون بالمثل على درجة عالية بالنسبة للتعصب فى حين أن من يحصلون على درجات منخفضة فى التسلط يحصلون كذلك على درجات منخفضة فى التعصب ، فإن هذا يعنى إمكانية الوصول إلى القرار التالى وهو أن التسلط والتعصب يرتبطان عالياً أو قوياً . وعلى العكس مما هو معروف فى التجربة الحقيقة ، فإنه لا يمكن فى دراسة ارتباطية كهذه أن ندعى وجود علاقة سببية (علاقة سبب بنتيجته) بين التسلبية والتعصب .

ونورد فيما يلى مثلاً مبسطاً لتوضيح العلاقة الارتباطية . لاحظ احد العلماء أن عدد قطع "البوسكيل" (نوع من الحلوى المثلجة) المباعة فى مدينة فانكوفر ترتبط بنعومة اسفلت (قطران) الطرق . حيث هناك توافق بين ارتفاع معدل مبيعات "البوسكيل" وزيادة نعومة القطران . من جهة ، بينما يرتبط انخفاض مبيعات البوسكيل يكون القطران صلباً ، من جهة ثانية . ومن الواضح أن نعومة القطران ليست سبباً فى زيادة استهلاك البوسكيل وبنفس الكيفية فإن استهلاك هذه الحلوى المثلجة لا يسبب نعومة القطران . وفى الحقيقة فإن أيا من هذين المتغيرين يعتبر متغيراً معتمداً ، خاضعاً لتأثير متغير ثالث ، وهو حرارة الشمس . ففى الأيام شديدة الحرارة ينصهر القطران ، وكذلك يهرع الناس لشراء البوسكيل المثلج . أما فى الأيام الباردة فإن القطران يتصلد بالطبع ، وكذلك فإن الناس يتحولون عن تناول المثلجات إلى تناول المشروبات الساخنة مثل الكاكاو ، أو "الرم تودى" (شراب

محلّى حار ومسكر ، يشبه عصارة النخيل) . وليس من الواضح دائماً فى العلوم الإجتماعية تحديد العامل العام ؛ الثالث ، الذى يؤثر على المتغيرين المرتبطين ببعضهما ، هذا إن وجد هذا العامل . ولذلك فإن علماء النفس لا يعتبرون مجرد وجود معامل ارتباط بين متغيرين مبرراً للقول بوجود علاقة سببية ، وهذا ما يميله التحوط العلمى . حيث ينبغى على من يدعى أنه تمت البرهنة على وجود علاقة سببية (علاقة السبب بالنتيجة) أن يجرى تجربة حقيقة تتخلّى فيها مهارة ضبط المتغير المستقل .

عناصر المنهج التجريبي :

يقوم المنهج التجريبي على أسس معينة لابد من توافرها ، أو توافرها بعضها على الأقل ، ولعل أهم الأسس التى يقوم عليها هذا المنهج هو الخبرة الحسية . وهذا ما يفرق بين المنهج التجريبي والمنهج الاستدلالي ، فهذا الأخير لا يعول على الخبرة الحسية ، إذ أن العملية الاستدلالية ذهنية خالصة . وحتى فى هذا المنهج قد نجد ما نستدل منه قد يرجع فى النهاية إلى الخبرة الحسية . وهذا يعنى أن قوام المنهج العلمى هو أن يرجع الباحث فى كل ما يقول إلى الخبرة الواقعية ليستمد منها ما قد يصل إليه من قوانين .

والاعتماد على الخبرة الحسية يقتضى كما هو واضح الملاحظة والتجربة بهدف الوصول إلى القوانين العلمية . ومن هنا نستطيع أن نحلل عناصر المنهج التجريبي إلى الملاحظة والفرض والتجربة والقانون . وقد جرت العادة على ترتيب هذه العناصر حسب أسبقيتها فى البحث بالترتيب السابق ، ويطلق عليها اسم خطوات المنهج التجريبي . إلا أن لفظ "خطوات" قد يعنى أكثر مما يحدث بالفعل ، إذ أنه قد يعنى أن كل خطوة تعد مرحلة مستقلة عن المرحلة التالية لها أو السابقة عليها ، بحيث إذا انتهت مرحلة الملاحظة فلا عود إليها على الإطلاق ، وإذا وصلنا إلى التجربة فإننا لا نلجأ فيها إلى ملاحظة ، وهذا مجانب للصواب إلى حد بعيد .

فقد يقوم الباحث ببعض التجارب قبل أن يبدأ عملية الملاحظة العلمية الدقيقة ، وقد يلجأ أثناء التجربة إلى ملاحظات عديدة ليرى صحة الطريق الذى تسير فيه تجربته، بل ولماذا لا نقول أن الفرق بين الملاحظة والتجربة فرق زهيد إن لم يكن مفتعلا ، إذ انهما فى الواقع وجهان لعملة واحدة يمكن أن تسميهما تجربة أو ملاحظة حسب ما يترأى لك .

وعلى أية حال قد يكون من الفضل أن نقف أولاً على معنى كل عنصر من هذه العناصر ليتضح لنا طبيعة كل منها ، وعلاقة كل منها بالآخر . ونصيب كل علم من هذه العناصر .

أولاً : الملاحظة Observation

لعل العنصر الأساسى فى الملاحظة هو المشاهدة الحسية ، أو العيان الحسى المباشر . إذ أن المشاهدات الحسية تلعب دوراً أساسياً فى الاكتشافات العلمية فاكتشاف جاليليو لسقوط الأجسام قد بدأ من ملاحظة السرعة كلما اقترب الجسم من الأرض ، واكتشاف نظريات تورشيللى الخاصة بالضغط الجوى بدأت من ملاحظات رآها المهتمون بالينابيع والمياه المعدنية . واكتشاف دور العصاره البنكرياسية فى هضم الدهون قد توصل إليه "كلود برنار" من ملاحظاته على أرانبه المشهورة التى اشتراها من السوق وبالت فوق مكتبة وكان لون البول صافياً وحمضياً على العكس ما يجب أن يكون عليه بول الأرانب الذى يجب أن يكون عكراً وقلوياً لأنها من أكلة العشب وليس من أكلة اللحوم . وبعد تجارب عديدة اكتشف أن حرمانها من الأكل لمدة طويلة يجعلها تتغذى من لحمها ، فتكون أشبه بأكلة اللحوم ويأخذ لون بولها اللون الذى رآه . وقد توصل من ذلك فى النهاية إلى اكتشاف نظريته الخاصة بدور العصاره البنكرياسية فى هضم الدهون .

وهكذا نجد أن الملاحظات الحسية كانت دائماً نقطة البداية فى كثير من النظريات العلمية . وما الآلات التى نخترعها إلا مجرد امتداد للملاحظة ، فمعظم هذه الآلات تحاول أن توسع من مجال ملاحظتنا الحسية فتقرب لنا البعيد الذى يتعذر ملاحظته بالحواس العادية ، وتكبر لنا الصغير الذى يستحيل أن نراه بالعين المجردة وهكذا مما يزيد من مجال الملاحظة ونقتها فى آن واحد .

ولكن لابد لنا هنا من أن نميز بين نوعين من الملاحظة ، الملاحظة العابرة البسيطة والملاحظة العلمية . والأولى هى تلك التى يقوم بها كل فرد منا فى حياته اليومية دون أن يقصد إلى الملاحظة فعلاً ودون أن يركز انتباهه منذ البداية فى ناحية معينة . ومع أن هذه الملاحظات العابرة وقد أدت - فيما بدلنا على ذلك تاريخ العلم - إلى بعض الاكتشافات العلمية الهامة ، إلا أنها فى حد ذاتها لا تكفى ، ولابد من تنويع الملاحظات إلى القصد الذى أن يرتبط بها . حتى نستطيع الوصول إلى ملاحظات علمية بالمعنى الدقيق . أما الملاحظة العلمية فهى تلك التى قد يبدأ فيها العالم من فرض أولى معين ، ويحاول عن طريق الملاحظة أن يرى مدى صحة هذا الفرض . ومن هنا كان لابد من توافر قدر كبير من الدقة هنا قد لا تتوافر فى الملاحظة العادية . إذ أن الملاحظة البسيطة لا تقوم إلا على الحواس المجردة . أما الملاحظة العلمية فقد نستعين فيها - ولابد لنا أن نستعين فيها - بالآلات التى تؤدى إلى الدقة المطلوبة فيها ، وحتى يستطيع العالم أن يضع الظاهرة موضع الملاحظة تحت سيطرته الكاملة ويراقبها بدقة بالغة . ومن هنا تلعب الأجهزة العلمية دوراً هاماً وخطيراً فى الملاحظة العلمية .

وعلى ذلك تكون الأجهزة العلمية شرطاً هاماً من شروط الملاحظة العلمية الدقيقة . فضلاً عن أن الملاحظة العلمية يجب أن تدرس الظاهرة موضع الملاحظة من جميع جوانبها دون إغفال أى جانب من الجوانب ، لأن إغفال أى جانب قد يؤدى أحياناً إلى عدم معرفة التفسير الصحيح للظاهرة ولارتباطها بغيرها من

الظواهر . ويحكى لنا ابن " تشارلز داروين " عن أبيه قائلاً : " كانت لديه قدرة عجيبة على رؤية عدد من الأشياء ، وكان يتمتع بصفة ذهنية يبدو أنها كانت ذات قيمة خاصة بعيدة الأثر فى إرشاده إلى الاكتشافات ، تلك هي القدرة على عدم ترك الاستثناءات تمر بحال من الأحوال دون ملاحظة " .

وهذا يعنى أن الباحث لا يترك شيئاً يمكن ملاحظته وإلا وضعه موضع الملاحظة الدقيقة . وهذه النقطة فى الواقع قد تكون موضع خلاف بين الباحثين ، إذ أن المرء - فى رأى بعض العلماء - لا يستطيع ملاحظة كل شئ بدقة ، ولذلك فإن عليه أن يميز بينها ، ويحاول انتقاء ماله مغزى . فعندما يمارس الشخص المدرب على الملاحظة فرعاً من فروع العلم ، فإنه يبحث عمداً عن أشياء معينة علمته خبرته أنها هامة ، مسترشداً فى ذلك بمعلوماته العلمية العامة وبحسن تقديره ، وربما بفرض يعتقد به وفى ذلك يقول " آلان جريج " " Grege " مدير قسم العلوم الطبية فى مؤسسة روكفلر : " يكمن القدر الأكبر فى معرفة الباحث العلمى ، وجزء كبير من عبقريته فى قدرته على اختيار ما يستحق الملاحظة ، وهو اختيار حاسم ، كثيراً ما يتوقف عليه نجاح أو فشل عمله خلال شهور طويلة ، وكثيراً ما يفرق بين المكتشف النابغ ، وزميله الذى يتقدم ببطء وعناء " .

ومهما يكن من أمر فإن غالبية العلماء يفضلون البحث عن كل التفاصيل وفى رأى " كلود برنار " أنه ينبغى على المرء ملاحظة ما يلاحظه بذهن متفتح خوفاً من إغفاله لبعض الأشياء الأخرى إذا ركز اهتمامه فقط على ظاهرة واحدة متوقعة على أساس فكرة مختصرة فى ذهنه من قبل . وقال إن ذلك من أكبر العقبات التى تعوق تقدم المنهج التجريبي ، إذ أن الإخفاق فى ملاحظة الأشياء غير المرتقبة قد يودى إلى القيام بملاحظات مضللة .

ومن الشروط الهامة فى الملاحظة العلمية أن يكون العالم نزيهاً فى ملاحظاته فلا يتأثر بأى شئ قد يملى عليه إملاء من أى مصدر إلا الظاهرة التى

أمامه . فيقال إن الإنسان في الملاحظة شخص ينصب إلى الطبيعة دون أن يدخل في مجراها بأهوائه وميوله واتجاهاته الفكرية . ولذا فهو مجرد مستمع ، يسمع ما تقوله الطبيعة ويسجل كل ما تقوله بصدق وأمانة دون إضافة أو نقصان .

ولابد لنا هنا أن نشير إلى بعض الأخطاء التي قد تقع في الملاحظة ، وهي أخطاء يحاول العلماء التغلب عليها بطرق متعددة . ونبدأ بتجربة واقعية قام بها أحد علماء النفس . ففي أثناء أحد اجتماعات مؤتمر لعلم النفس عقد بإحدى المدن الأمريكية اقتحم القاعة فجأة رجل بطارده آخر ممسك بمسدس ، وبعد أن تصارعا وسط القاعة انطلقت رصاصة ثم أسرع الرجلان بالخروج ثانية بعد حوالي عشرين ثانية من دخولهما . وفي الحال طلب رئيس الجلسة من الحاضرين كتابة تقرير عما شهدوه . والواقع أن الحادثة كان قد دبرت من قبل ، وتدريب عليها الرجلان ، كما صورت أحداثاً أيضاً ، دون أن يعرف الحاضرون شيئاً عن ذلك . وقد قدم أربعون تقريراً عن الحادث لم يكن بينها سوى تقرير واحد كانت نسبة أخطائه فيما يتعلق بوقائع الحادث الرئيسة أقل من عشرين في المائة . وزادت في خمسة وعشرين تقريراً على أربعين في المائة . أما الظاهرة التي تستحق الذكر فهي أن عشرة في المائة أو أكثر من التفاصيل التي ذكرت في أكثر من نصف التقارير كانت محض اختلاق . على الرغم من أن الحادثة - مع قصر وقتها - كانت ملفتة للنظر بدرجة تكفي لاسترعاء الانتباه ، كما أن تفاصيلها قد كتبت على التو بواسطة أناس اعتادوا الملاحظة العلمية ، ولم يكن أحد منهم مشتركاً اشتراكاً فعلياً فيها .

وما نخرج منه من هذه القصة أن الملاحظة لابد أن يتوافر لها عوامل معينة بالنسبة للذين يقومون بها ، مثل شعورهم بالأمان ، والا يؤخذوا على غرة ، وإذا كانوا يلاحظون ظاهرة عابرة ، فيجب أن تتكرر عدة مرات .

وربما كان أول ما ينبغي معرفته عن الملاحظات هو أن القائمين بها لا تفوتهم الأشياء البادية للوضوح في كثير من الأحيان فحسب ، بل أن الأهم من ذلك

هو أنهم كثيراً ما يختلفون ملاحظات باطلة تماماً ، وقد ترجع هذه الملاحظات الباطلة إلى خداع الحواس حين تزود الذهن بمعلومات خاطئة ، أو قد يكون الذهن نفسه هو مصدر هذه الأخطاء .

ومن الأخطاء التي ترجع إلى الذهن هي تلك الخاصة بتسجيل الملاحظات ويمكن إرجاع كثير من هذه الأخطاء إلى حيلة يلجأ إليها الذهن وهي أن يملأ الثغرات - دون وعي - وفقاً للخبرة السابقة والمعرفة والنتائج التي يتوقعها عن وعي . وقد صدق " جويه " حين قال " نحن لا نرى إلا ما نعرفه " ، أو كما يقول المثل القديم " إننا نميل إلى رؤية ما يقع وراء أعيننا أكثر مما يظهر أمامها " . وأن هذا النوع من الأخطاء الذي يمكن أن نطلق عليه اسم " الأخطاء الذاتية " التي تحدث في الملاحظة . ومن الأمثلة الطريفة التي توضح هذا النوع من الأخطاء الذاتية القصة التالية : بينما كان أحد الأطباء يلقي درساً على طلبته في إحدى المستشفيات ، تناول عينة من البول السكرى ، ثم غمس فيه أحد أصابعه لكي يذوقه ، وبعد ذلك طلب من جميع تلاميذه أن يكرروا ما فعله ، فقاموا به على مضض وأظهروا الامتناع من ذلك ، إلا أنهم قد اتفقوا جميعاً على أن مذاقه حلو . فابتسم الطبيب قائلاً لقد فعلت ذلك لألقى عليكم درساً في أهمية ملاحظة التفاصيل ، فإنكم لو راقبتوني بعناية ، لكان من الممكن أن تلاحظوا أنني غمست أصبعي الأول في البول بينما لعقت الإصبع الثاني .

ولعل من مصادر هذا النوع من الخطأ ما يرجع إلى الاهتمام الشخصي ، فإن عالم النبات تكون معظم ملاحظاته عن النباتات ، بينما رجل المدينة الذي لا يهتم بهذا كله فلا يهتم سوى جمال المنظر . وقد يمضي رجل يوماً كاملاً بصحبة امرأة ثم لا تكون لديه آخر الأمر سوى صورة مبهمّة عما كانت ترتديه من ملابس ، ولكن أغلب النساء يستطعن - بعد مقابلة امرأة أخرى لبضع دقائق - وصف كل قطعة من الملابس التي كانت ترتديها .

وقد يرجع الخطأ فى الملاحظات إلى بعض الأجهزة والآلات المستخدمة فى الملاحظة . فقد لا تكون دقيقة الصنع أو تصاب بعطب بسيط قد لا يدركه العالم مما يودى إلى ملاحظات مضللة فى بعض الأحيان . كل هذه الأخطاء لابد أن يعمل على التغلب عليها ، بعد أن ينبه إليها . وهذا ما يحدث عادة حتى تأتى الملاحظة دقيقة بقدر الإمكان بحيث يمكن أن تقوم بدورها الهام فى التوصل إلى التفسير العلمى الصحيح للظاهرة موضع البحث .

ثانياً : الفرض العلمى Hypothesis

الفرض هو تفسير مؤقت للظاهرة موضع البحث ، لم نختبر صحته بعد عن طريق الوقائع ، وإذا ما خضع لهذا الاختبار فسيصبح إما فرضاً زائفاً لابد من العدول عنه إلى غيره إذا لم تأت الوقائع مؤيدة له ، أو قانوناً يفسر الظاهرة التى نبحثها إذا ما أيدت صدقة جميع الوقائع التى يمكننا بحثها .

وقد ينشأ الفرض العلمى من عوامل خارجية نتيجة لبعض الملاحظات التى تقع للباحث ، فعن طريق ملاحظة الوقائع - سواء أكانت هذه الملاحظات مقصودة أم غير مقصودة - قد يطرأ على ذهن الباحث فرضاً يفسر به مؤقتاً تلك الظاهرة التى لاحظها . وقد ينشأ نتيجة لبعض التجارب الاستطلاعية التى قد يلجأ إليها الباحث ، فيؤدى به ذلك وضع يفسر به الظاهرة موضع البحث .

وهنا نلاحظ أن اقتراح الفروض تقوم على عوامل خارجية ، وتقوم فى نفس الوقت على عوامل خاصة بالبحث نفسه ، فلاشك أن الباحث المتمرس على البحث يستطيع نتيجة لخبرته الطويلة وحسه العلمى فضلاً عن ملاحظاته أن يتصور أقرب التفسيرات التى تفسر ما يقوم ببحثه من ظواهر .

وإذا نظرنا الآن فى تاريخ العلم تبين لنا أن الفرض العلمى لم يدخل بوصفه عنصراً أساسياً من عناصر المنهج العلمى إلا فى القرن التاسع عشر ، فالباحثون فى

المنهج العلمى فى بداية النهضة العلمية لم يحذبوا كثيراً اللجوء إلى الفروض ، وقد حذروا تحذيراً شديداً من استخدامها ، ولعل ذلك راجع إلى الطريقة التى كان يتبعها فلاسفة العصور الوسطى من افتراض فروض واسعة ومفارقة لا تقوم على أساس من الوقائع الملاحظة . ومن هنا حذرنا بكون من اللجوء إلى الفروض ونصح بالاعتماد على الوقائع وحدها ، ومن هنا كان التحفظ الكبير فى افتراض الفروض ، أو تجنبها إذا أمكن ذلك . ولكن بمجئ القرن التاسع عشر أصبح الفرض يمثل عنصراً أساسياً من عناصر المنهج التجريبي .

— ولعل من أسباب اللجوء إلى الفرض أن وظيفة الفرض الرئيسية هى أنه يوحى بتجارب وملاحظات جديدة / إذ أن أغلب التجارب وكثيراً من الملاحظات تجرى خصيصاً لاختبار الفروض . ومن هذه الوظائف أيضاً أن الفرض يساعد بلاشك على تقدير أهمية شئ أو حادث قد لا يعنى شيئاً لولا هذا الفرض ، فالعالم الذى يؤمن بفرض التطور مثلاً قادر على القيام بالعديد من الملاحظات الهامة أثناء رحلة ميدانية تفوق بكثير ما يمكن أن يقوم به عالم غير مزود بهذا الفرض . ومن هنا كان استخدام الفرض العلمى وسيلة للكشف عن حقائق جديدة وليس هو غاية فى حد ذاته .

والفرض العلمى أول الطريق نحو وضع القانون العلمى ، ذلك أن الفرض إذا ما ثبت صحته فى جميع الظروف أمكن أن يرقى إلى مرتبة القانون . إذا لم يحدث ذلك عدلنا عنه إلى فرض آخر . ولكن ثمة نقطة هامة وهى أنه فى حالة فشل نتائج التجربة أو الملاحظات الأولى فى دعم الفرض ، فمن الممكن أحياناً ، بدلاً من نبذه كلية ، أن نوفق بينه وبين الحقائق المعارضة له بواسطة فرض ثانوى إيضاحى ، وقد تستمر عملية التحوير هذه إلى أن ينو الفرض الرئيسى بحمله مع الإضافات التى ترقى إلى تعليل نقطة خاصة أو جزئية ، ويتوقف تحديد النقطة التى لا يحتمل الفرض بعدها مزيداً من الإضافات على الحكم أو الذوق الشخصى إلى حد بعيد ،

وعند هذه النقطة يهدم هذا الصرح كله ويستعاض عنه بآخر يؤلف بطريقة أفضل بين جميع الحقائق التي أصبحت متوافرة .

وهناك بعض الاعتبارات التي لابد من مراعاتها عند وضع الفروض ، من أهمها أن الفرض لابد من أن يبدأ من الوقائع الملاحظة وليس من مجرد تخيلات لاصلة لها بالوقائع ، وبالتالي فلا بد أن يكون الفرض قابلاً للتحقيق وإلا لكان متناقضاً مع الحقائق التي نسلم بها ، ويكون بذلك فرضاً مجافياً للحقائق .

كما أن هناك بعض الاحتياطات التي لابد أن يحتاط منها الباحث أثناء استخدامه للفروض أهمها : عدم التمسك بالفرض إذا لم تثبت صحته ، ويكون لدى العالم استعداد للتخلي عنه أو تعديله إذا اتضح أنه لا يتماشى مع الوقائع . وليس هذا بالأمر الهين كما يبدو للوهلة الأولى ، لأن الباحث عندما يبتهج إذ يرى إحدى أفكاره قادرة على تفسير كثير من الحقائق ، فقد يغريه هذا بالتغاضي عن أية ملاحظة لا تتفق مع الصورة التي نسجها ، فليس من النادر أن يتمسك الباحثون بفروضهم المهلهلة متعامين عن الأدلة المعارضة لها ، وأن يعتمدوا إخفاء النتائج المخالفة لفروضهم . فينبغي نبذ ذلك كله ، ويكون الباحث على استعداد لإحلال فرض جديد محل الفرض الذي لا يثبت صلاحيته ، وبهذا أيضاً يختفى الشعور بالخيبة . وقد صدق من أن من يتشبثون بأفكارهم العقيمة أشبه بالدجاج الذي يرقد على بيض مسلوق .

ومن هذه الاحتياطات أيضاً أن يكون تحكم الباحث بعقله في إخضاع الأفكار للوقائع التي نلاحظها ، وإلا لكان تفكيره مغرضاً بطريقة لا شعورية . وقد وقع في هذا الشرك عالم كبير مثل " مندل " الذي جاءت نتائجه متحيزة لصالح ما كان يتوقعه ولعل ذلك قد يبعد الباحث عن الموضوعية وعن احترام الأشياء كما توجد في الواقع ، ولابد للباحث أن يضع نصب عينيه دائماً أن الفرض لا يبدو كونه مجرد اقتراح قد يصدق وقد لا يصدق .

كما يجب على الباحث أن يضع أفكاره موضع الاختبار النقدي قبل أن يعتق أية فكرة حتى لا يصل إلى فروض مضللة قد تعوق عملية البحث ، وقد تصل به إلى نتائج مضللة .

ثالثاً : التجربة Experiment

التجربة - فيما يقول البعض - هي مجرد ملاحظة مستثارة ، لأن الباحث إذا كان في حال الملاحظة يرقب الظاهرة ويسجل حالتها من غير أن يحدث فيها تغييراً ، فإنه في التجربة يرقب الظاهرة التي يدرسها في ظروف هياها هو وأعدّها بإرادته تحقيقاً لأغراضه في تفسير هذه الظاهرة . فهي إذن أقرب إلى ملاحظة يتدخل أثناءها الباحث في مجرى الظاهرة التي يدرسها ، بمعنى أن يعدل من ظروفها أو يغير في تركيبها حتى تبدو في أنسب وضع صالح لدراستها . وفي ذلك يقول أحد الباحثين إن ما نعرفه بالملاحظة يبدو أنه يظهر طوعاً من تلقاء نفسه ، أما ما نعرفه بالتجربة فهو ثمرة محاولات نقوم بها للتحقق من وجود الشيء أو عدم وجوده . وبذلك صح القول بأن من يلاحظ ينصت للطبيعة ، ومن يجرب يستجوبها ويضطرها إلى الكشف عن نفسها .

وتهدف التجربة - فيما يقول عالم البكتريا الأمريكي - إلى تحقيق غرضين كثيراً ما يكون كلاهما مستقلاً عن الآخر : فهي تتيح ملاحظة وقائع جديدة لم تكن متوقعة من قبل ، أو لم تكن معالمها قد إتضحت بعد تماماً . كما تحدد مدى مطابقة الفرض المعمول به لعالم الوقائع الملاحظة . حقيقة أن التجارب قد لا تكون ميسورة في بعض العلوم مثل علم البيولوجيا .

الفصل الرابع

التجربة العلمية وتصميم

التجارب المعملية

تمهيد :

يمكن القول بأن عملية تصميم أية تجربة تتضمن ثلاثة مستويات من اتخاذ واضح القرار : فهناك قرارات تتعلق بتصورات مجالات المشكلة ، وقرارات تتعلق بتخطيط التصميم التجريبي ، ثم قرارات خاصة بمشكلات الإجراء .

على أن هذه المستويات الثلاثة من صنع أو اتخاذ القرار ليست منفصلة أو مستقلة عن بعضها البعض ، فهناك تفاعل وتداخل معقد فيما بينها ، بمعنى أن القرارات التي تتخذ عند مستوى معين غالباً ما ترتبط وتؤثر أو تحدد المستويات الأخرى . على أن أهم شيء هنا هو أنه لا توجد مجموعة من القواعد الجامدة تؤدي إلى الخطة التجريبية النهائية . وفيما يلي إطار تخطيطي يفيد في تصميم التجارب (١) .

مستويات تصميم التجارب

- المستوى الأول : تصورات حول المشكلة :

الخطوة الأولى هنا هي " التصورات حول المشكلة " في تحديد أي جانب من جوانب الموضوع العام يجب أن يشملته البحث التجريبي . بعبارة أخرى تستهدف هذه الخطوة تحديد التساؤل المطلوب ان تجيب عليه التجربة . فمثلاً ، قد يكون الموضوع العام وهو " المهارة الإدراكية الحسية الحركية " ويكون التساؤل الخاص هنا يدور حول تأثير الكحول على سرعة الإستجابة . وقد يكون التساؤل مصاغاً في شكل " تنبؤ محدد " أي " فرض تجريبي " مثال ذلك أن الكحول يعمل على إبطاء الإستجابة . ويكون التنبؤ هنا مشتقاً من اعتبارات نظرية ، أو نتائج دراسات إمبريقية ، أو مجرد الحدس ... وقد تصاغ المشكلة بشكل مفتوح غير

(١) عزت سيد إسماعيل (د . ت) علم النفس التجريبي ، بيروت : دار القلم ، ص ٥٣ . ٧٠ .

محدد ، كأن يكون التساؤل هو " إلى أى مدى يؤدّ حول على سرعة الإستجابة ؟ " معطياً بذلك الفرصة لدراسة إستطلاعية محضة ن أن نتنبأ مسبقاً بالنتائج .

ومع ذلك ، فإنه حتى بالنسبة للتجارب ذات الطبيعة الإستطلاعية المحضة ، يكون لها " توقعات ضمنية متصورة " بحيث نجد نوعاً من التداخل بين المتغيرين ، بمعنى أن التمييز بين الدراسات التنبؤية والإستطلاعية هو فى أدنى حدوده . وأهمية التمييز بين نوعى الدراسات تتضح فقط فى حالة التحليل الإحصائى ، بحيث تعتمد الدراسات التنبؤية على الإختبارات ذات الذيل الواحد One - tailed tests بينما تعتمد الدراسات الإستطلاعية على إختبارات ذات ذيلين Tow - tailed tests .

كما أن طبيعة التساؤل المطلوب الإجابة عليه من خلال التجربة يعمل على تحديد طبيعة المتغير المستقل فى التجربة ، أى يحدد ذلك المتغير الذى يتناوله المجرب ، كما يحدد أيضاً إلى درجة ما - المتغير المستقل الذى هو " مقياس اداء المفحوصين " . ففى المثال السابق ، يكون المتغير المستقل هو كمية الكحول المستخدمة ، والمتغير التابع مقياس استجابة المفحوصين .

وتعمل درجة كفاية تصميم التجربة والأسلوب الإجرائى المتبع للإجابة على التساؤل الأسمى على تحديد طبيعة النتائج التى سوف تنتهى إليها التجربة ، وتحديد مدى إمكانية تعميم النتائج بحيث تشمل ما هو أبعد من هذه التجربة .

- المستوى الثانى : " التصميم التجريبي " :

يتضمن التصميم عند هذا المستوى صياغة خطة لتناول المشكلة التى تم تحديدها فى المستوى الأول . ويكون القرار بعدد حالات أو مستويات المتغير المستقل المستخدم ، وكل مستوى يؤدى إلى ظرف تجريبى معين . وإذا أمكن تصور المتغيرات المستقلة كبعد متصل - والذى هو فى هذه الحالة كمية الكحول المتعاطاة - فإنه من المفيد التحدث عن مستويات من المتغير المستقل .

وعلى هذا يمكن اختيار مستوى أو اثنين أو ثلاثة مستويات من الكحول ، بما فى ذلك إمكانية اختيار مستوى صفري يفيد كأساس قاعدى لضبط ظروف التجربة . ولكن إذا كان المتغير المستقل شيئاً مثل " نمط التنبيه " ، فإن اختيار عدد ظروف التجربة سوف يكون محدوداً ، كأن يقتصر - مثلاً - على المنبهات السمعية المنبهات البصرية .

والخطوة التالية تكون فى تقرير أسلوب تحديد المفحوصين لكل ظرف من ظروف التجربة ، وهذا يكون فى حالة التجارب المعتمدة على الظروف المستقلة . فهناك تصميم آخر للتجربة تكون فيه الظروف مترابطة حيث يعاد تكرار التجربة على نفس المفحوصين ، وهذا النوع من تصميم التجارب له ميزته فى خفض التباين فى البيانات ، الذى ينشأ بسبب التباين بين المفحوصين . إلا أن هذا الأسلوب - مع ذلك يخلق مشكلة أخرى وهى مشكلة " أثر ترتيب " إجراء كل ظرف من ظروف التجربة .

وفى بعض الأحوال ، تكون طبيعة المتغير المستقل هى المحدد الرئيسى فى اختيار نوعية التصميم للتجربة . فمثلاً فى حالة التجارب الخاصة بتأثير الكحول ، فإنه لا يمكن استخدام أسلوب " تكرار التجربة على نفس المفحوصين " إذ أن للكحول خاصية التراكم بمعنى أن تأثير الكحول يزيد عند تعاطيه للمرة الثانية بعد فترة قصيرة من تعاطيه للمرة الأولى ، الأمر الذى يقضى على صدق نتائج التجربة إذا ما استخدمنا الأسلوب المشار إليه أى " تكرار التجربة على نفس المفحوصين " ولهذا يكون واضحاً أن استخدام مجموعات من المفحوصين مستقلة أو مختلفة فى كل ظرف من ظروف التجربة هو الأسلوب الأفضل .

وعند هذا المستوى من التصميم التجريبى يلزم الأمر تحديد عدد المفحوصين الذى سوف يتم استخدامهم فى التجربة ، وكذلك تحديد عدد المحاولات - أى عدد مرات الأداء - التى سوف يقوم بها كل مفحوص . وهذا كله ينبغى أن

يتم أو يتحدد فى ضوء الإعتبارات الخاصة بأهمية التوصل إلى بيانات موثوق فيها ، وسهولة أو يسر إجراء التجربة فى إطار الموارد المتاحة من زمن ومفحوصين .

ثم ينبغى التخطيط أيضاً لعمليات التحليل الإحصائى للبيانات التى تحصل عليها من التجربة . فهذا التحليل الإحصائى سوف يحدده إلى درجة ما طبيعة تصميم التجربة ، كما سوف يتدخل فى تحديده أيضاً المستوى التالى " الثالث " الخاص بالقياس الفعلى لأداء الأشخاص . فمثلاً إذا كنا سوف نختار بغرض التحليل الإحصائى مقاييس بارامترية ، فإن ذلك سوف يجعلنا نستبعد استخدام الأسلوب التصنيفى للمفحوصين كأن نصفهم إلى فئتين مثل " طبيعى " و " غير طبيعى " .

وهناك قرارات أخرى عند هذا المستوى تهتم بضبط عمليات التحيز ، بغرض ضمان أو كفالة ان المصدر الوحيد الذى يتباين أو يتفاوت هو المتغير المستقل . فمن المعروف أنه من الممكن وجود مصادر عديدة تؤثر فى التجربة وتجعلها متميزة مثل خصائص المفحوصين ، وهذه يمكن أن تؤثر فى مقاييس الإستجابة أى فى " المتغير التابع " وكذلك ترتيب إجراء ظروف التجربة ، حيث أن الأداء تحت تأثير أحد الظروف يمكن أن يؤثر أو يتأثر بإجراء سابق فى ظرف من ظروف التجربة . ومن المفروض أن يعمل المجرى على خفض تأثيرات التحيز عن طريق استخدام العشوائية أو عن طريق الموازنة بين ظروف التجربة .

- المستوى الثالث : القرارات الإجرائية للتجربة .

أن ما توصلنا إليه حتى المستوى الثانى لا يمدنا بمعلومات كافية تؤدى إلى إجراء التجربة ، ولكى يتم هذا ، لابد من ترجمة التصميم إلى تفاصيل إجرائية عيانية ، أى أن نصل بالتجربة إلى مستوى إجرائى ولتحقيق ذلك ، لابد من تحديد للقيم الفعلية للمتغير المستقل ، ولطبيعة المنبهات التى سوف يتم تقديمها ، والمهمة

المطلوبة من المفحوص ، وكيفية قياس أداء المفحوص ، وتصميم الأجهزة والمعدات وما إلى ذلك .

وتتضمن القرارات المتعلقة بالمتغير التابع أن نحدد بالضبط طريقة قياس الأداء ، وهذا يشمل وصفاً مفصلاً للاستجابة المطلوبة من المفحوصين ، وكذلك مقاييس الاستجابة التي سوف تستخدم كبيانات في التجربة . على أن هذه القرارات سوف يحددها - إلى درجة ما - مضمون التجربة . فمثلاً في حالة دراسة زمن الرجوع البسيط ، قد يكفي قياس زمن الاستجابة . بينما في حال دراسة زمن الرجوع التمييزي أو المركب أو المعقد ، حيث ينطوي الموقف التجريبي على أكثر من منبه وأكثر من استجابة ، فإن الأمر سوف يكون أكثر تعقيداً .

كما أن اختيار المهمة التي سوف يؤديها المفحوص سوف تخضع أيضاً للتوقعات الخاصة بتأثير المتغير المستقل . فمثلاً ، توقعنا لأن الكحول سوف يؤدي إلى خفض أو إبطاء المهارة الحركية ، سوف يجعلنا نختار مهمة يمكن من خلالها توقيت المهارة الحركية ، مثل المشي مسافة محددة على خط مستقيم . كما أن اختيار المهمة التي يقوم بها المفحوص ينبغي ألا تكون من السهولة بحيث يؤديها أداء تاماً جميع المفحوصين ، وكذلك لا ينبغي أن تكون من الصعوبة بحيث يعجز عن أدائها جميع المفحوصين .

وهناك قرارات أخرى ينبغي اتخاذها عند هذا المستوى الإجرائي ترتبط بتوقيت المحاولات التجريبية ، والمسافة الزمنية بين كل محاولة وأخرى ... إلخ . وما ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار هنا أن نسمح بمسافة زمنية كافية بين كل محاولة وأخرى حتى نتجنب تأثير المحاولات السابقة على المحاولات التالية . وهناك حالات ينبغي فيها تحديد زمن معين كاف لإحداث تأثير معين - كما في حالة تعاطي الكحول أو العقاقير - فإن التوقيت هنا ينبغي أن يسمح بإحداث هذا التأثير .

ومن بين القرارات التي ينبغي اتخاذها هنا هي تلك التي تتعلق بالتعليمات التي تقدم للمفحوصين ، وإلى أي مدى يمكن لهذه التعليمات أن تكشف للمفحوصين عن المضمون الكامن للتجربة ، وإلى أي مدى لا تكشف التعليمات للمفحوصين عن ذلك . وعلى هذا لابد من الإهتمام بنص التعليمات والألفاظ المستخدمة طالما أن ذلك يمكن أن يؤثر على أداء المفحوصين .

ومع ذلك لابد من الإشارة هنا أن كل تجربة لها مشكلات التصميم الخاصة بها . على أن الإطار السابق يمكن أن يساعدنا في الانتقال من حدود التصور الفكري إلى التطبيق التجريبي .

أنماط التجارب :

إحدى المشكلات التي تواجه الباحث عندما يبدأ بحثه ، تتعلق بنمط التجربة التي سوف يقوم بإجرائها . ونعني بنمط التجربة هنا عدد المتغيرات التي سوف يدرسها الباحث وقيمة كل متغير . والاختلافات في نمط التجربة تؤدي بالتالي إلى اختلاف في طرائق تصميم التجربة ، وكذلك إلى أساليب مختلفة للتحليل الإحصائي . وفي هذا الصدد يمكن أن نذكر ثلاثة أنماط من التجارب ، تختلف استخداماتها باختلاف طبيعة التجربة ، كما تتوقف على مقدار الجهد الذي يريد المجرى أن يبذله ، ومستوى الدقة الذي يحرص عليه .

أولاً : التجارب ثنائية التكافؤ : (ذات القيمتين) Bivalent Experiments

ومن أكثر نماذج التجارب شيوعاً في علم النفس ، تلك التجارب التي يتم فيها المقارنة بين متغيرين . فقد نقارن بين أثر التدعيم وبين عدم التدعيم ، أو قد نقارن بين أثر استخدام عقار معين وعدم استخدام هذا العقار . وكل أمثال هذه التجارب تعرف بأنها ثنائية التكافؤ أودات قيمتين . ويرى البعض أن هذا النمط من

التجارب يكون أكثر فائدة في بداية سلسلة من الدراسات من جهة أنها تساعد على تحديد المتغيرات الهامة التي يجب أن تشملها دراسات لاحقة .

ومع ذلك ، فهناك أوجه تصور في هذا النمط من التجارب تؤثر فيما يمكن أن نصل إليه من نتائج ويتضح ذلك من المثال التالي : لنفرض أن تجربة (ذات قيمتين) تهدف إلى دراسة العلاقة بين تأثير الحرمان من الطعام وسرعة الأداء . ولنفرض أن التجربة قد تمت في ظروف تجريبية مضبوطة ، وأن الباحث وجد أن الحرمان من الطعام لمدة ٢٤ ساعة يؤدي إلى زيادة في سرعة مهمة معينة . وأن هذه النتيجة ذات دلالة إحصائية . وعليه يميل الباحث في هذه الحالة إلى الإنتهاء بأن " سرعة الأداء تتزايد وفقاً لدرجة الحرمان من الطعام " .

ثم لنفرض أن باحثاً آخر قام في استقلال عن الباحث الأول بإجراء تجربة على نفس نمط التجربة السابقة مع تعديل واحد هو الحرمان من الطعام لمدة ٤٨ ساعة بدلاً من ٢٤ ساعة ولنفرض أن الباحث وجد أن الأداء قد انخفض نتيجة لهذا الحرمان ، وأن هذا الانخفاض ذو دلالة إحصائية ، فإنه سوف ينتهي إلى تقرير أن " سرعة الأداء تتناقص وفقاً لدرجة الحرمان من الطعام " .

وفي الواقع ، فإن كلا من الباحثين قد جاوز الصواب بتعميم نتائج تجربتهم . فالبيانات التي يمكن أن تكون صادقة بالنسبة لظروف معينة ، يمكن أن تؤدي في النهاية إلى نتائج متعارضة . ومثل هذا الموقف يمكن أن يحدث في أي دراسة عندما تكون العلاقة بين المتغيرين غير خطية Non linear أي لا يمكن أن تمثل بيانياً بخط مستقيم .

فإذا ما أعدنا التجربة السابقة الخاصة بأثر الحرمان من الطعام على الأداء ، فإننا نجد أن نقطة الحرمان التي تصل إلى ٣٦ ساعة لا يكون لها أثر على الأداء . بعبارة أخرى ، سوف نجد أن الحرمان من الطعام سوف يعمل على زيادة معدل

الأداء فى بادئ الأمر ، إلى أن يصل عدد ساعات الحرمان إلى ٣٦ ساعة من الحرمان وعندها يبدأ المنحنى فى الهبوط أى يتناقص مستوى الأداء . وهكذا نجد أن ما سوف يخرج به الباحث من نتائج التجربة سوف يعتمد على اختياره لمنطقة أو موقع المقارنة وطالما أنه فى الدراسات الإستطلاعية لا يعرف المجرى مسبقاً شكل المنحنى الكلى للتجربة بسائر ظروفها ، فإن أى قرار سوف يتخذه المجرى بشأن تحديد الظروف التى سوف يقرر وفقاً لها النتائج النهائية ، إنما سوف يكون قراراً جزافياً .

وبالمثل إذا كانت العلاقات بين المتغيرين يمثلها منحنى على شكل حرف U ، فإن هذا يعنى وجود أزواج عديدة من النقاط على نفس المستوى من الارتفاع ، بمعنى أنه يمكن عند إجراء المقارنات أن ننتهى إلى عدم وجود أية فروق . وعلى ذلك فإن النتائج السالبة فى التجارب ذات القيمتين عادة ما تكون غير حاسمة ، وبالمثل فإن النتائج الإيجابية عادة ما تكون مبهمة .

من هذا نرى أن التجارب ذات القيمتين عادة ما تحمل مخاطر الأخطاء التالية :

أولاً : مخاطر الاستنتاج بعدم وجود علاقة بين المتغيرين ، فى حين أن كل ما كشفت عنه التجربة هو أنه لا توجد فروق بين المتغيرين .

ثانياً : مخاطر الاستنتاج بأن أحد المتغيرين يؤدي إلى زيادة أو نقص فى المتغير الآخر ، فى حين أن ذلك ينطبق فى الواقع فقط على جانب بسيط من ظروف التجربة .

وهناك نقطة أخرى هامة ينبغى الإشارة إليها فيما يتعلق بالتجارب ذات القيمتين ، فهى فى الواقع تزودنا ببيانات محددة أو قاصرة حول العلاقة بين المتغيرين . فإذا ما انتهت إحدى التجارب - مثلاً - إلى أن التعليم بالطريقة الكلية

أفضل من التعلم بالطريقة الجزئية ، فإن هناك حقائق أخرى ينبغي إضافتها إلى هذه النتيجة . بعبارة أخرى ، إن كان أحد أهداف العلم هو إقامة قواعد أو نظريات متعلقة بظاهرة ما ، فإننا نستخدم النتائج الخاصة بتجربة معينة كى نعممها على ظروف أخرى لم يتم دراستها بعد . لهذا ينبغي أن نذهب إلى أبعد من مجرد استخدام التجارب ذات القيمتين ، وذلك بالإستعانة بالتجارب متعددة القيم .

ثانياً : التجارب متعددة القيم : Multivalent Experiments

هذا النوع من التجارب له قيمة كبيرة فى علم النفس التجريبي . ومثل هذه التجارب تصمم بحيث تحدد العلاقة بين متغيرين ، وتتطلب على الأقل استخدام ثلاث قيم من المتغيرات المستقلة . وهذا لأنه يلزم على الأقل ثلاث نقاط لتحديد شكل المنحنى . وكلما زاد عدد هذه النقاط كلما زادت درجة الثقة فى المنحنى ، وإن كان الأمر يتطلب عادة من خمسة إلى سبعة قيم فقط للمتغير المستقل .

بعبارة أخرى ، فإننا فى هذا النمط من التجارب نقارن سلسلة كاملة من الظروف بحيث تمثل المتغير المستقل على مدى واسع من القيم ، وهذا يساعد على تخطيط منحنى املس متصل يربط النقاط المختلفة التى حصلنا عليها ، وبهذا تزيد قدرتنا على التنبؤ بنتائج جديدة ، كما يزودنا ذلك ببيانات كمية تعيننا على التتظير .

فالباحث بأستخدام هذا الأسلوب لا ينبغي أن يقتصر فقط على مجرد التعرف على تأثير متغير آخر ، لكنه ينبغي أن يذهب إلى أبعد من مجرد هذا العرض البسيط ، إلى تحديد الدالة التى تربط مستويات المتغيرات المستقلة بمستويات المتغيرات التابعة . فمن المرغوب فيه فى علم النفس التجريبي أن نتحرك فى اتجاه تحديد الدالة الكمية للعلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة .

ثالثاً : التجارب ثلاثية الأبعاد : Parametric Experiments

هذا النمط من التجارب هو امتداد للنمط السابق ، أى للتجارب متعددة القيم ، إلا أن المجرّب هنا يتعامل مع ثلاثة أبعاد من المتغيرات فمن المعروف أنه فى كل التجارب يتعامل المجرّب مع المتغير المستقل والمتغير التابع مع تثبيت سائر العوامل الأخرى . ولكن فى هذا النمط من التجارب ثلاثية الأبعاد يعتمد المجرّب على متغير مستقل ومتغيرين تابعين .

وأفضل نموذج لهذا النمط من التجارب نجده فى تجارب " لا شلى " حيث درس العلاقة بين استئصال مناطق مختلفة من اللحاء فى مخ الفئران وعدد الأخطاء التى يقع فيها الفأر عند اجتيازه المتاهة . وقد لوضحت هذه التجارب ان اجتياز المتاهات كان متماثلاً تقريباً بالنسبة للدرجات متفاوتة من التلف الذى ألحق باللحاء ، إلا ان عدد الأخطاء يتزايد كلما أصبحت المتاهة أكثر تعقيداً . فتأثير تلف المخ يكون واضحاً بالنسبة للمهام الصعبة ، بينما تأثيره ليس كذلك بالنسبة للمهام السهلة . وقد عمد " لا شلى " فى هذه التجارب إلى تثبيت أحد ظروف التجربة وهى درجة تعقيد المتاهة بحيث تظل هذه الدرجة من التعقيد ثابتة طوال هذا الطرف التجريبي ، ثم أجرى التجربة باستخدام النمط التجريبي المتعدد القيم . وفى ظرف آخر من سلسلة هذه التجارب عمد إلى تثبيت درجة أخرى من درجات تعقيد المتاهة وتابع إجراء التجربة وفقاً لهذا التصميم . وب تكرار التجربة بهذا الأسلوب أمكنه الحصول على منحنيات متعددة لهذا التركيب ثلاثى الأبعاد . ومنه أمكن الحصول على أكبر قدر من البيانات بحيث يصبح التعميم أمراً ممكناً .

العينات فى البحوث التجريبية :

من المعروف ان أحد أهداف البحث العلمى هو إمكانية إقامة تعميمات من الظاهرة موضع الدراسة إلى غيرها من الظواهر . فالعلم يهتم دائماً بعدد محدود من

القواعد أو القوانين تحكم العديد من الظواهر في الحياة . فمع ان الباحث يكون قد استخدم الفنران - مثلاً - في دراساته ، إلا ان اهتماماته في الواقع هي في إقامة قوانين للتعلم . ومع أن طلبة الجامعات عادة ما يشكلوا مادة البحث في علم النفس الإجتماعى ، إلا ان الإهتمام الأساسى قد يكون منصباً على كيفية نمو أو تغير الإتجاهات في المجتمع الأوسع ... فكيف يمكن إذن أن ينتقل الباحث من الخاص إلى العام ؟ إن هذا التساؤل سهل في الواقع . فالتعميم يعتمد على درجة كفاية العينة المستخدمة في البحث . فعندما تكون الظروف التجريبية ممثلة لسانر الظروف في المجتمع الأصلي ، فإن إمكانية التعميم تصبح قضية سهلة .

ومع أن مفهوم تمثيل عينة المفحوصين مسألة مفروغ منها ومعترف بها في التجريب ، إلا أن أهمية ذلك غير واضحة - في كثير من الأحيان - بالنسبة لسانر جوانب التجربة . فمثلاً إذا أجريت تجربة عن القلق ، وكان الإهتمام منصباً فقط على طرفي هذا البعد ، أى بالدرجات العالية من القلق والدرجات المنخفضة من القلق ، فإن نتائج مثل هذه التجربة - مهما كانت تلك النتائج - لا تنطبق على درجات القلق المتوسط . بعبارة أخرى ، فإنه في هذه التجربة لم يؤخذ في الاعتبار أن تكون الدرجات المختلفة للقلق ممثلة في التجربة .

ومن هذا نرى أن مفهوم اختيار العينات لا ينطبق فقط على اختيار المفحوصين ، ولكنه ينطبق أيضاً - كما سوف نرى فيما بعد - على المجربين ، وعلى المنبهات ، وأيضاً على الإستجابات . بمعنى انه عند تصميم التجربة يجب ان يؤخذ في الاعتبار أن تكون هذه المتغيرات جميعاً ما هي إلا عينة ممثلة للمجتمع الأصلي .

أولاً : أهمية العينات :

العينة ببساطة هي جزء من مجتمع أكبر . وعندما يتم اختيار العينة اختياراً مناسباً فإنه يمكن استخدام الوصف للمجتمع الأكبر بقدر كبير من الدقة . وأسباب اللجوء إلى العينات عديدة منها توفير الوقت والجهد والنفقات . وهناك حالات يكون فيها حجم المجتمع ضخماً بحيث لا يمكن تناوله ، ومن ثم لابد من الاعتماد على عينات منه . ويمكن أن تنطبق هذه الحالة إذا ما أردنا مثلاً صياغة قوانين للتعليم عامة بالنسبة لسائر الكائنات . وبالمثل في حالة دراسات أبعاد الشخصية ، فإننا لا نستطيع أن نهتم بكل مظهر من المظاهر لسمة من السمات ، لكننا نعتمد فقط على عينات السلوك . ومن وجهة أخرى قد يكون من الأفضل أحياناً الاعتماد على بيانات مستمدة من عينات عن أن تكون مستمدة من المجتمع الكلي ، لأنها في الحالة الأولى تكون أكثر دقة عنها في الحالة الثانية . ويرجع هذا إلى واقع أن محاولة دراسة المجتمع الكبير قد تؤدي إلى أخطاء بسبب عدم كفاية تدريب القائمين بهذا العمل ، أو بسبب استبعاد بعض البيانات ، أو سوء التسجيل . في حين أنه في حالة استخدام العينات فإنها تدرس بعناية بواسطة فريق على درجة عالية من التدريب . ثم لابد لنا أن نذكر أنه ليس كل فرد في المجتمع يمكن استخدامه في البحوث أو التجارب لأكثر من سبب . فالعينات في الواقع لا تكون أحياناً مفيدة فحسب ، بل قد تكون ضرورية ولا يمكن الإستغناء عنها .

ثانياً : عينة المفحوصين :

هناك نقد يوجه أحياناً إلى أن الحقائق السيكولوجية إما أنها استخلصت من تجارب على الفئران أو من دراسات على طلبة الجامعة . وهذا النقد له نصيبه من الصحة لأن الكثير من البحوث أجريت على عينات من السهل الإستعانة بها أو الحصول عليها أو اكتساب تعاونها ، عن أن يكون الإهتمام منصباً على اختيار مفحوصين يمثلون عينات من مجتمع محدد . وفي الواقع فإن النقد صادق أيضاً من

وجهة أنه في تجارب التعلم - مثلاً - يقوم تساؤل ملخصة إلى أي مدى يتماثل سلوك الفأر مع سلوك الإنسان . وبالمثل فإن مسألة التعميم من مجموعة بشرية إلى مجموعة أخرى هي ذاتها أيضاً موضع تساؤل . فمعظم البحوث الأكاديمية تجرى في الأغلب على الطلبة الدارسين لعلم النفس حيث يطلب منهم المشاركة في البحوث لقاء نوع من الإثابة أياً كانت طبيعة هذه الإثابة . أو قد تجرى البحوث على متطوعين Volunteers مأجورين أو غير مأجورين . وفي كل هذه الظروف الإصطناعية فإن الإستجابة لابد وأن تكون متحيزة أو إصطناعية لا يمكن الوثوق في مدى صدقها بل لقد وجد أن الطلبة المتطوعين يختلفون عن غير المتطوعين من حيث سمات شخصياتهم وبالتالي من حيث أساليب استجاباتهم .

ثالثاً : عينة المجربين :

أيدت كثير من الملاحظات أن الخصائص الذاتية للمجرب (الفاحص أو الباحث) يمكن أن تؤثر في نتائج التجربة ، وهذا يمكن أن يكون مصدراً من مصادر التحيز في التجربة ينبغي ضبطه ، أو متغير هام يجب دراسته . وعلى هذا فإن هناك حاجة لضبط العوامل المتعلقة بالخصائص الذاتية للمجربين ، وإن ندرك أن وجودها يمكن أن يؤثر في نتائج التجربة وبالتالي في عملية تعميم النتائج .

رابعاً : عينة المنبهات :

عند تصميم التجربة لا ينبغي أن ينصب الإهتمام على اختيار عينة المفحوصين فقط - كما ذكرنا من قبل - ولكن ينبغي أن نولي أيضاً إهتماماً لاختيار المنبهات التي تقدم للمفحوصين ، بحيث أنه ينبغي أن تكون المنبهات ممثلة بقدر الإمكان للمنبهات الموجودة في الطبيعة أو البيئة حتى تصبح عملية تعميم النتائج أمراً ممكناً .

فمثلاً في تجارب الحكم على الشخصية من واقع الصور الفوتوغرافية للفرد ، فإنه ليس فقط اختيار حكام على درجة عالية من الكفاية ، وإنما لابد أيضاً من أن تكون الصور - كمنبهات - على درجة من التمثيل أيضاً للخصائص المختلفة للشخصية .

خامساً : عينة الإستجابات :

كان هناك اتجاه إستمر لمدة طويلة بين الباحثين حيث كان يتم اختيار مقياس واحد لظاهرة معينة كأساس يمكن التعميم من واقعه . وهكذا كان الباحثون يقيسون مثلاً التعلم بعدد المحاولات اللازمة للوصول إلى معيار معين . إلا أنه تبين أن هناك أكثر من طريقة ممكنة يستطيع المجرب بواسطتها قياس ظاهرة معينة . بل وكثيراً ما يتم استخدام طرائق جديدة لقياس الإستجابات ، فيحصل المجرب على نتائج غير متوقعة . ومرجع هذا في الواقع إلى أن أى مفهوم نظرى مثل التعلم ، أو الدافعية له دلالات كثيرة لا ترتبط ببعضها كثيراً ، لأن كلا منها يقيس جوانب مختلفة من هذا المفهوم النظرى . فعلى سبيل المثال نذكر أن "ميللر" أجرى عام ١٩٦١ تجربة لقياس دافع العطش لدى الفأر باستخدام ثلاثة أساليب للقياس ، لكل مقياس من هذه المقاييس الثلاثة صدقه المنطقى . فأحد هذه المقاييس كان يعتمد على كمية الماء التى يشربها الفأر ، والثانى كان يتوقف على كمية الكينين التى يجب إضافتها حتى يمتنع الفأر العطشان عن تناول الماء ، والثالث يمثل معدل ضغط الفأر لذراع أو رافعة كى يحصل على قطرات من الماء . وقد وجد ميللر أن هذا المقياس الأخير لا يرتبط ارتباطات عالية بالمقياسين الآخرين ، وأن الاستنتاجات التى تقوم على أساس هذا المقياس الثالث بمفرده تختلف عن الاستنتاجات التى يستمدّها باستخدامه للأسلوبين الأول والثانى . بعبارة أخرى ، فإننا فى حالة اختيار عينات الإستجابة نجد أننا أمام مشكلتين : الأولى تتعلق بماهية الإستجابة التى نفيسها والثانية خاصة بتحديد أو اختيار الظروف التى نقيس فيها الإستجابة . الأمر الذى يجعل مفهوم العينات ينطبق

أيضاً على استجابات المفحوصين . فهناك حاجة أساسية لنظام يستهدف اختيار الإستجابات التي ينبغي قياسها ، بحيث تكون هذه العينة منتقاة أو مختارة من مجتمعات أكبر من الإستجابات .

ملاحظات حول إجراء التجارب :

من المفيد دائماً إجراء دراسة استكشافية أو استطلاعية قبل الاضطلاع بتطبيق التجربة بأكملها . والفكرة في الدراسة الاستطلاعية ، هي أن نختبر عدداً قليلاً من المفحوصين ممن لا ينتمون إلى العينة التجريبية ، بحيث نستطيع مراجعة كل من تصميم التجربة وأسلوب إجرائها . وخلال هذه الدراسة الاستطلاعية ينبغي على المجرّب أن يحاول الإجابة على التساؤلات التالية : كيف تسير التجربة بالنسبة للمفحوصين ؟ هل تبدو التعليمات واضحة ؟ هل يستطيع المفحوصون الإضطلاع بالمهام المطلوبة منهم تحت الظروف التجريبية المفروضة عليهم ؟ هل استطاع المجرّب ان يكون واضحاً في إجرائية التجربة ؟ هل تعمل الأجهزة المستخدمة بالشكل المطلوب ؟ هل نحصل على نتائج أو بيانات معقولة ومقبولة ؟ هل تمثل التجربة حداً من السهولة والصعوبة لا يصل إلى النقيضين ؟

وعندما يصبح المجرّب راضياً عن التجربة ، فإنه من المفيد إعداد جداول لتسجيل بيانات التجربة قبل البدء في التجربة . فالإهمال في تسجيل النتائج يسيئ كثيراً إلى التجربة ، وخاصة مع مضي الزمن . وعلى هذا والسبب نفسه ، ينبغي أيضاً تدوين كل ما هو متعلق بالتصميم والإجراء .

ومن المعروف أن التجربة هي موقف إجتماعي ، إلا أن المفحوص عديم الخبرة بمواقف التجريب في علم النفس ، سوف يختبر الموقف التجريبي باعتباره أمراً مزعجاً إلى حد ما . وعلى هذا لابد من العمل على طمأنة المفحوصين والاهتمام بأسلوب التعامل معهم . وبقدر الإمكان ، ينبغي إحاطة المفحوصين

بالغرض العام للتجربة . وان كان الأمر يتطلب فى بعض الأحيان عدم إحاطة المفحوصين بحقيقة الهدف من التجربة إذ أن ذلك قد يؤثر فى النتائج المفروض الحصول عليها .

ولابد أن ندرك أن تعليقات المفحوصين على المهام التى قاموا بها خلال إجراء التجربة ، يمكن ان تكون مفيدة لنا ، بل وأحياناً ما تزود المجرى باستبصار واقعى لما هو وراء السلوك .

وأخيراً ، فإن على المجرى ان يضع فى اعتباره أن هناك دائماً مخاطر الإساءة إلى نتائج التجربة بسبب تأثير المجرى نفسه والتى يمكن أن تتبع من توقعاته هو بشأن نتائج التجربة . ويمكن لهذه التوقعات أن تنتقل إلى المفحوصين بصورة خفية غير مباشرة ، عن طريق ما يحدث من تغيير فى تعبيرات وجه المجرى أو نغمة صوته مثلاً . ومن ثم ينبغى أن يحرص المجرى على أن يكون محايداً " فى تعامله مع المفحوصين خلال التجربة ، بل وأن تهيأ التجربة - بقدر الإمكان - بحيث يقل الظهور المباشر للمجرى فى الموقف التجريبى ، كأن يجلس المجرى - مثلاً - خلف المفحوص ، أو أن يكون هناك حاجزاً بينهما ، على أن فكرة وجود مثل هذا الحاجز قد لا تكون عملية بشكل أو آخر . وعلى أية فإن النقطة الرئيسية هنا هى التوكيد على أهمية " حياد المجرى " .

كتابة التقرير عن التجربة (١) :

لاشك أن كل مجرى لديه حرية إختيار الأسلوب والطريقة التى يستخدمها فى تسجيل تجاربه ، لكن لما كان من المفروض أن يقوم مجربون آخرون بإجراء التجربة نفسها لأسباب عدة منها التأكد من مدى صدق النتائج التى قدمها أو إنتهى إليها المجرى ، أو استخدام نفس التجربة للتوصل إلى نتائج أكثر شمولاً وتغطى

(١) عبد الفتاح محمد دويدار ، مناهج البحث فى علم النفس ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٦ .

نقاطاً جديدة لم يتناولها المجرب الأول ، أو لغير ذلك من الأسباب ، لهذا يصبح من الأفضل أن يتفق الباحثون على أسلوب معين لكتابة التجربة بحيث تعطى صورة موضوعية واضحة عن كل ما يتعلق بالتجربة . وفيما يلي أسلوب مقترح يمكن إتباعه عند كتابة مثل هذه التقارير .

أولاً : العنوان :

ونقصد بذلك بالطبع عنوان التجربة ، ويجب أن يكون مختصراً مجملاً ، إلا أنه لا ينبغي أن يكون عاماً ، فمثلاً في حالة تجارب الخداع البصري لا ينبغي أن يكون عنوان التجربة " الخداع البصري " فقط ، لأن مثل هذا العنوان عام غير محدد ولا يدل على أى جانب من جوانب الخداع البصري تقوم التجربة بدراسته . وهكذا يمكن مثلاً أن يكون العنوان " تأثير وضع المنبه على درجة الخداع في حالة خداع مولر " أو قد يكون العنوان غير ذلك وفق للفرص الذى يقوم المجرب باختياره في موضوع الخداع البصري مثلاً . وكما نرى في هذا المثال ، فإن العنوان يمكن أن يتضمن فى الأغلب المتغير المستقل ، المتغير التابع وعن القسرون المتروك أيضاً عند صياغة العنوان هو أن نتجنب استخدام ألفاظ مثل " تجربة على " أو " بحث تجريبي " طالما أن كل التجارب هى بالفعل تجارب أو استطلاعات تجريبية .

ثانياً : المقدمة :

لاشك أن كل التجارب تجرى للعديد من الأسباب ، فهى قد تهدف إلى أن نقرر ما إذا كان لمتغير مستقل معين تأثير على متغير تابع معين ، وقد نسعى إلى ترديد نتائج تجربة سابقة أو زيادة هذه النتائج شمولاً . وقد نهدف إلى الحصول على دلائل جديدة تعزز نظرية معينة وغير ذلك من أسباب .

وعلى هذا ، فالمقدمة ينبغي أن تصف خلفية التجربة ، وأن توضح للقارئ السبب الذى من أجله أجريت التجربة ، وإذا كانت التجربة مرتبطة بدراسات معينة سابقة ، فينبغى ذكر هذه الدراسات وتوضيح علاقتها بالتجربة . وأما إذا كانت التجربة ذات طبيعة استكشافية فينبغى أن نذكر ذلك . ثم أن المقدمة ينبغي - فوق كل شئ آخر - أن تتضمن الأساس المنطقى القائم وراء التجربة . وتختتم بعبارة خاصة عن الهدف من التجربة بما فى ذلك النتائج المتوقعة .

ثالثاً : الطريقة :

وهنا فى هذا الجزء من التقرير نهدف إلى وصف التجربة بنوع من التفصيل الكافى بحيث أن أى شخص يريد إعادة التجربة فإنه يستطيع القيام بذلك على أساس من إطلاعهم على التقرير عن التجربة . وينقسم هذا الجزء عادة إلى ثلاثة أقسام جانبية هى :

أ - تصميم التجربة :

وهذا الجزء يلخص التركيب المنطقى للتجربة ، كما يشمل توضيحاً للمتغيرات موضع الدراسة ، وعدد المفحوصين ، وكيفية إلحاق المفحوصين بالمجموعات أى كيفية تقسيمهم إلى مجموعات ، وكيفية ضبط سائر المتغيرات .

ب - الأجهزة :

وهنا نصف الأجهزة المستخدمة فى التجربة ونقدم لها رسماً تخطيطياً إذا كان ذلك مفيداً . على أنه إذا لم تكن هناك أجهزة مستخدمة فينبغى حذف هذا الجزء من التقرير . فالقلم والورقة والمسطرة وساعة التوقيت هى من المواد اليومية الاستخدام التى لا ترقى إلى مستوى الأجهزة ويمكن أن نذكرها فقط فى الجزء الخاص بالإجراء .

ج - الإجراء :

ويتضمن هذا الجزء سرداً لما حدث بالضبط خلال التجربة . وينبغي أن يتضمن تفاصيل عن كيفية إعداد المتغيرات ، وكيفية تقديمها للمفحوصين ، ونوع الاستجابة المطلوبة . كما ينبغي ذكر زمن الاختبار ، مثل بيان المدة التي سمح بها للمفحوصين لحفظ قائمة من المفردات ، وكم مرة سمح لهم باستعادتها ، وما هي الفترة الزمنية التي تنقضي بين تقديم القوائم المختلفة ، وكذلك يجب ذكر التعليمات التي أعطيت للمفحوصين بعبارة واحدة ، فإن هذا الجزء يعطينا صورة واضحة عن كل ما دار خلال التجربة .

رابعاً : النتائج :

ويمثل هذا الجزء " ملخصاً موجزاً لنتائج التجربة " فليس من المعتاد أن نذكر في هذا الجزء من التقرير كل بيانات التجربة ، أو أى تفاصيل عن التحليل الإحصائي ، فالبيانات الكاملة والعمل الإحصائي يمكن أن تذكر في الملحق أو الذيل .

خامساً : المناقشة :

تبدأ المناقشة بتلخيص النتائج الرئيسية للتجربة ، ثم تستمر المناقشة لتوضح القيمة النظرية أو العملية للنتائج ، ونربط بين النتائج وبين التجربة كما وصفت في المقدمة ، كما يمكن أيضاً الإشارة إلى أى من نواحي القصور في تصميم التجربة والوسائل المفروضة اتخاذها للعمل على تلافيها .

سادساً : المراجع :

من المعتاد أن نشير في صلب التقرير إلى بحوث أخرى ، مثل قال فلان (سنة) كما أننا - من ناحية أخرى - نسرد في نهاية التقرير قائمة بالمراجع تذكر في ترتيب أبجدي .

وهناك أسلوب معين لكتابة كل مرجع . إذ نبدأ بالاسم العائلي للمؤلف ، ثم الاسم الأول له فبقاى الاسم ، يلي ذلك ذكر السنة التى صدر فيها الموضع ، ثم عنوان المرجع ذاته أى اسم الكتاب ، ثم مكان النشر ، فاسم الناشر .

سابعاً : الملحق (الذيل) :

من المفيد أن نذيل التقرير بالبيانات الكاملة ، والعمل الاحصائى وما أشبه ، فهذا يساعد الباحث على أن يحتفظ بكل البيانات المتعلقة بالتجربة ، وكذلك تساعد أى شخص يريد أن يستعيد التجربة أو الاطلاع على بياناتها .

ملاحظات عامة فى كتابة التقرير :

١ - عند عرض النتائج فى صورة رسم بيانى ، يكون المتغير المستقل ممثلاً على المحور الأفقى ، والمتغير التابع على المحور الرأسى .

٢ - وبالنسبة للجداول أو الرسوم ، يجب أن تكون معنونة بحيث يمكن فهمها بدون الرجوع إلى التقرير الأصلى .

٣ - وعند تقديم العمل الاحصائى يراعى ذكر القيمة الاحصائية ودرجات الحرية ومستوى الثقة ، مع مراعاة ذكر الخطوات الرئيسية فقط فى التحليل الاحصائى دون التفاصيل الدقيقة .

٤ - وهناك نقطة هامة بالنسبة لأسلوب الكتابة هو أن نتجنب تقديم التجربة باعتبارها تقريراً عن حياة الباحث ، فنتجنب جملات مثل " قررت أن ... " إذ يجب أن تكتب التجربة فى انفصال عن شخصية الباحث ، فنذكر مثلاً " لقد تقرر " وبهذا نضفى على التقرير صيغته الموضوعية .

والباحث الناجح يستطيع الالتزام بهذه الخطوات دون أن يعنى ذلك فرض الجمود عليه ، بل سيجد فى عمله مجالاً بكرة لاختبار الأجهزة وابتكارها بنفسه أو

معاونة الآخرين المختصين ، وألا يقف طويلاً عند التجارب التي سبق إجراؤها بل عليه أن ينتقل إلى أبعد منها سواء من حيث أسلوب المعالجة التجريبية أو عن طريق استخدام الأجهزة والأدوات ، وأن يختار الموضوعات الجديدة المشكلة لبحثها وكشف النقاب عنها بدلاً من معالجة الموضوعات القديمة .

تصميم التجارب المعملية وتنفيذها :

أولاً : اختيار المشكلة :

هناك إتفاق عام أن الإنسان لا يعرف نفسه ولا بيئته كل المعرفة ، وأن ما تحصل عليه من علم ليس إلا القليل ، فلو أن لدى الإنسان المعارف كلها لتمكن من التغلب على كل مشكلاته ولأمكنه التحكم في سلوكه والتنبؤ بما سيكون عليه سلوك الآخرين . ولكن لم يؤت الإنسان من العلم إلا النذر اليسير ، ولا زال في حاجة ماسة أن يتعلم ما لم يعلم . إذن هناك دافع للإنسان كي يجد وراء طلب المعرفة والكشف عنها وذلك حتى يتخلص من مشكلاته ولا يتم لفرد واحد أن يحل كل المشكلات ، ولتكن المشكلات السلوكية مثلاً ، الأمر الذي يحتم على جموع علماء النفس القيام بدراساتهم بحثاً عن المعرفة وحلاً للمشكلات التي يعاني منها الإنسان .

فالبحت العلمي ما هو إلا حل لمشكلة Problem Solving .

المظاهر الدالة على المشكلات في علم النفس :

الإحساس بالحاجة للمعرفة هو أحد مظاهر المشكلات النفسية التي تحتاج إلى الدراسة والبحث . تصور مثلاً أنك دعيت ضمن فريق من خبراء التنمية ويتكون من أخصائيين في الزراعة وتربية الماشية والتعليم والصحة والاقتصاد ، وصحبتهم إلى إحدى قبائل البدو الرحل ، وطلب منك أن تلعب دوراً كأخصائي نفسي كي تتجح مهمة بقية الخبراء . والدور هنا طليعي ويعتمد على اكتشاف

الخصائص السلوكية للقبيلة بحيث يمكن الاعتماد على معرفة هذه الخصائص فى توجيههم وتشجيعهم نحو التوطن والأخذ بأحداث منجرات العلم .

وبالمثل هناك مشكلات كثيرة نود حلها : من الذى يستأهل الالتحاق بسلاح الطيران ؟ وما الذى يدفع الطفل إلى الهروب من المدرسة ؟ وما هى العوامل التى تؤثر فى الإدراك ؟ لماذا ننسى بعض ما نتعلمه ؟ ما الذى يساعد على حل المشكلات اليومية وكيف نكشف عن الموهبين والمخترعين والمبتكرين ؟ ما هى أنسب ظروف العمل ؟ ما هى العوامل التى أدت إلى إصابة هذا المريض بانفصام الشخصية ؟ كيف يتأثر سلوك الفرد بافرازات الغدد ؟ لماذا يتغير سلوك الأفراد بتغير مستوى نضجهم ؟ ما الذى يجعل الأفراد فريسة للإشاعات ؟ أسئلة كثيرة يمكن أن يتمخض عنها السؤال الواحد وقد يكون لدينا بعض الإجابات ولكننا بالضرورة لا ندرك كل الصور . فهناك فجوات معرفية نحتاج لسدها بالكثير من الدراسات والبحوث والتجارب .

والمظهر الثانى لوجود مشكلات معرفية فى علم النفس هو تضارب نتائج التجارب فالتجربة تعطى فى النهاية نتيجة معينة ، ولكن عند إجراء مثلها قد نحصل على نتيجة مختلفة وتظهر ، المشكلة فى تضارب النتائج . فأى النتائجين أصدق ؟ أنن نحتاج إلى تجربة حاسمة Crucial Experiment لحل تلك المشكلة . مثال ذلك تجربة أجريت فى التدريب الموزع لمعرفة أيهما أفضل أن تتركز فترات الراحة فى بداية التدريب ثم تقل بالتدرج مع تكرار مرات التدريب ، أم أن تكون فترات الراحة قصيرة فى البداية ثم تكبر بالتدرج مع تكرار مرات التدريب . فى هذه التجربة تقوم مجموعة بالتدريب على أداء عمل معين وتأخذ فترة راحة طويلة بين المحاولة الأولى والمحاولة الثانية ، ويتكرر المحاولات يقصر الباحث فترة الراحة بالتدرج . أما المجموعة الثانية فتأخذ فترة راحة قصيرة بين المحاولة الأولى والثانية ثم يطيل الباحث فترات الراحة بالتدرج . وجد هلجورد ودور (١٩٣٨) أن

الزيادة المضطردة فى فترة الراحة أفضل فى التعلم ، ووجد رينشواربك (١٩٣٨) أيضاً أن النقص المضطرد فى فترة الراحة هو الأفضل فى التعلم ، ووجد كوك وهلجارد (١٩٤٩) أنه لا اختلاف بين الطريقتين .

يحدث مثل هذا التضارب لاختلاف ظروف التجارب عن بعضها البعض فى أمور متعددة . مثلاً قد تكون المادة التعليمية فى تجربة مختلفة عن المادة التعليمية فى التجربة الأخرى أو تكون المادة التعليمية لفظية ولكن احداها له معنى والأخرى ليس لها معنى ، المفحوصون قد يكونوا مختلفين من حيث السن أو مستوى الذكاء أو الجنس أو المستوى التعليمى أو الاقتصادى ، فترة الراحة قد لا تكون واحدة فى الحالتين التعليمات قد تكون متباينة ، طريقة قياس المتغير التابع أى المتغير الناتج عن اختلاف طرق التدريب قد تكون مختلفة . هذا بل ربما يحدث أكثر من اختلاف بين التجريبتين مما يؤدى إلى تضافر العوامل وظهور اختلاف فى النتائج . بجانب كل هذا قد يغفل الباحث عن التحكم فى أحد العوامل الهامة الأمر الذى يؤدى إلى تدخله بالتأثير على نتيجة التجربة من حيث لا يعلم المجرب .

يذكر ماك جويجان (١٩٦٨) Mc. Guigan تجربة فى القمع اللغوى أجراها وبستر ووينجولد (١٩٦٥) اختار الباحثان ضميرين وكررا وضعهما فى عدة جمل للمفحوصين فى المجموعة التجريبية ، أما المجموعة الضابطة فعرضت عليها نفس الجمل ولكن بأستخدام ضميرين آخرين ، ثم عرضت على المجموعتين قائمة طويلة من الضمائر وطلب منهم اختيار ما يشاؤون من الضمائر القائمة ويضعونها فى جمل مفيدة وجد الباحثان أن المجموعة التجريبية كانت أقل اختياراً للضميرين المستخدمين فى التجربة بالمقارنة إلى المجموعة الضابطة . وتعزى النتيجة إلى ظاهرة الفطام . المهم فى هذا المجال أن الباحثين لم يكونا موجودين مباشرة مع المفحوصين . وفى عام ١٩٦٥ أعادت البرخت نفس الخطوات إلا أنها حضرت جميع الخطوات بما فى ذلك إختيار المفحوصين للضمائر ووضعها فى جمل ،

وقامت بجمع النتائج أولاً بأول وبصورة فعالة علنية من المفحوصين ، فوجدت اختفاء ظاهرة الفطام ، أى حصلت على نتيجة متضاربة مع النتيجة الأولى . وفى (١٩٦٦) أعادت البرخت ووبستر نفس الخطوات ولكنهما لم يظهرهما للمفحوصين كما كان الحال فى التجربة الأولى فلاحظا عودة ظاهرة الفطام . الأمر الذى يؤكد أن أبسط المتغيرات - رؤية الباحث - قد يؤثر على نتائج التجربة . عموماً هناك نتائج ليست بالقليلة متضاربة فى مجال علم النفس وتحتاج إلى دراسة وبحث .

المظهر الثالث الدال على وجود مشكلات فى الدراسات النفسية هو صعوبة تفسير إحدى النتائج التى تحصل عليها تفسيراً ينسجم مع النتائج الأخرى . فالعلم لا يشتمل فقط على معارف ولكنه يربط بينها وينظمها حسب علاقات مسلم بوجودها ، ومن ثم يحرص العلم على تفسير تلك العلاقات تفسيراً لا يخل بالتفسيرات الأخرى . فإذا أمكن ربط نتيجة جديدة بنتائج قديمة فإن ذلك لا يعنى وجود مشكلة ، ولكن المشكلة أن يصعب تفسير إحدى النتائج بتفسيرات أو نظريات سابقة . يحدث ذلك فى البداية ثم يكون البحث وتوالى النتائج مما يكشف عن الظاهرة ويسهل تفسيرها ويمكن من الاستفادة منها . من أمثلة ذلك نزول اللعاب نتيجة مثير شرطى ودورها كمشكلة فى بناء نظرية التعلم الشرطى ، وظاهرة فائى التى كشف عنها فريثمر وأهميتها فى توجيه الاهتمام نحو تفسير ظواهر الإدراك البصرى .

لتوضيح المظهر الثالث نذكر تجربة أجريت عن ذكاء الصم والمكفوفين لدراسة التفسير القائل أن فقد إحدى الحواس يصاحبه إنخفاض فى مستوى الذكاء ، وأن نتائج الدراسات التجريبية قد بينت أن العزل البيئى مسئول هو الآخر عن إنخفاض مستوى الذكاء . وبذا تعدلت الفكرة إلى اعتبار أن حجب المعلومات والخبرات بتعطيل أعضاء الإدراك الحسى أو إبعاد الكائن عن الخبرات المعرفية المقدمة هى المسؤولة عن إنخفاض مستوى الذكاء ، ومن هذا التفسير يمكن اعتبار إنخفاض مستوى الذكاء ليس بالشئ الحتمى غير القابل للتغيير ، ولكنه يسمح بتعديل

مستوى الذكاء بالتغلب على العوائق والعقبات التي تحول بين الكائن وبين الخبرات المعرفية . المهم أنه تفسير يمكن الأخذ به عند تبرير انخفاض الذكاء فى حالات الحرمان الثقافى والإعاقة الحسية والإصابة البدنية .

مثال آخر عن هل (Hull (١٩٤٣ بخصوص قانون الكف لتفسير العود التلقائى . إذ أنه بعد انطفاء العادة تعود للظهور وتسترجع بعض قوتها بتقديم المؤثر الشرطى . لذا افتراض هل وجود الكف الرجعى وهو نوع من الكف المؤقت يصاحب ظهور كل استجابة وهو الميل نحو عدم الاستجابة كلما ظهرت الاستجابة ، بما يشبه التعب فى تأثيره . وبتراكم آثار الكف بحيث يزيد مفعوله عن الميل للاستجابة فإن العادة تنطفئ . وبمضى الوقت فإن الكف يخفت فتسترجع العادة قوتها وتعود للظهور تحت اسم العود التلقائى . المهم فى ذلك ان هذا التفسير قد طبق فى تفسير ظواهر التعلم الموزع ، والنسيان ، بجانب التعلم الشرطى ، ولا يزال يجرى اختبار هذه التفسيرات فى فهم ظواهر أخرى .

عموماً فإن الإحساس بوجود مشكلات على صورة فجوات فى المعرفة أو تضارب فى نتائج التجارب والبحوث ، أو قصور فى تفسير الظواهر بصورة شاملة ، تكون دافعاً لدى المهتمين بالدراسات النفسية نحو البحث عن حل لتلك المشكلات ، على أن تعدد المشكلات وتنوعها وكثرتها تعتبر مؤشراً نحو تفتح العلم ، وحافزاً للدراسة والكشف والبحث .

مصادر الموضوعات التى تحتاج إلى دراسة تجريبية ميدانية أو معملية :

ليس المقصود بالمشكلات العقبات التى تحول دون تقدم علم النفس ، ولكن نعى من وراء المشكلة الموقف الذى يدفع الباحث إلى الدراسة والتجربة كى يكشف عن القوانين العلمية التى تحكم الظاهرة ، إنها المشكلات التى يجئ طرقها وحلها فتحاً وتوسيعاً وتعميقاً للمعرفة السلوكية .

المشكلات العملية فى مجال العمل . وملاحظة المهتم بعلم النفس بوجود مشكلات تقلل الانتاج وتسبب متاعباً للعمال وتفرهم من مواصلة العمل ، وتعطل تكيفهم مع بيئة العمل فيقوم الباحث النفسى بدراسة مصادر هذه المتاعب بتحليل الموقف تحليلاً واقعياً ثم يضع الفروض التى يعتقد أنها تصحح الوضع وتزيد من الانتاج ثم يصمم تجربة يتحقق بواسطتها من صحة الفرض . فقد يتناول الظروف البيئية بالتجريب مثل زيادة الإضاءة ، تزويد عناصر العمل بالموسيقى ، إعادة ترتيب الآلات فى المصنع كما يمكنه تناول العوامل النفسية بالتجريب لبيان جدوى التدريب ونظام الحوافز ، والقيادة والإدارة . والتفاعل الإجتماعى ، والترقى ، وغير ذلك من الموضوعات . وهكذا يمكن أن يكون مجال العمل حقلاً خصباً للكشف عن المشكلات السلوكية وإيجاد الحلول العملية المناسبة لها .

والملاحظات اليومية قد تكشف عن موضوعات حيوية تحتاج إلى دراسة فأحياناً يسترعى انتباه طالب علم النفس التجريبى ملاحظة ما ، فى موقف معين ، وتكرر ملاحظته لهذه الظاهرة . الأمر الذى يشجعه على صياغة فرض علمى يكون دليلاً له لتصميم تجربة تحقق صحة هذا الفرض ، مثلاً قد يلاحظ أن مجموعة الأفراد يبدون آراء لا تختلف عن رأى قائد هذه الجماعة ، وتكرر هذه الملاحظة فى المنزل والنادى ، وبين الزملاء بالكلية ، وفى مجال العمل أيضاً ، لذا قد يهتم بدراسة أثر القيادة على سلوك الأفراد المحيطين بهم وذلك بتعميم التجارب داخل مختبر علم النفس كى يتمكن خلالها من الضبط العلمى السليم .

مثال آخر نلاحظه يومياً أنه حين يعترض سير السيارات عربة معطلة فى عرض الطريق ترتفع أصوات الأبواق ، وأحياناً ينزل بعض السائقين ويغلقون أبواب سياراتهم بغضب لاستجلاء الموقف . والطفل الذى ينزع منه طبق الحلوى ويوضع فى الثلاجة يتوجه إليها محاولاً فتحها ، وإن تعذر عليه فتحها راح يضرب على بابها بكتا يديه ، والطالب الذى يعجز عن اجتياز الامتحان يكيل العيوب للمادة

ولظروف الامتحان غير العادلة وربما لكفاءة المدرس ، والموظف الذى لا يقع عليه الاختيار للترقية يتوجه باللوم إلى رؤسائه بصورة ظاهرة او باطنة . تكرار مثل هذا النموذج من المواقف اليومية يكون دافعاً للبحث والدراسة بإجراء التجارب الميدانية والمعملية .

الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة ، اطلاعاً فاحصاً بقدا كثيراً ما يكشف عن وجود مشكلة تحتاج لحل وبحث فالتضارب بين البحوث والتجارب أمر وارد فى علم النفس . كما ان الدارس قد يكتشف تشابهاً بين مجموعة من النتائج لأن الباحثين السابقين لم ينتبهوا للتحكم فى أحد العوامل ، بحيث تدخل هذه العامل وأثر على تجاربهم فادى إلى تشابه نتائجها . لذلك يعتبر الاعتكاف على دراسة البحوث السابقة مصدراً هاماً من مصادر الفروض العلمية التى تحتاج إلى مزيد من الدراسة سواء أكان هناك تضارب بين النتائج ، أو لوجود شك لدى الباحث أن ثمة عملاً ما هو الذى سبب الاتفاق بين مجموعة النتائج ، بحيث إذا تم عزل ذلك العامل ظهرت نتائج أخرى مختلفة .

ومن جوانب الاطلاع على البحوث السابقة اهتمام الدارسين بالأجهزة والمعدات التى تستخدم فى مختبر علم النفس ، وفحصها ودراسة تطورها والتحسينات التى أدخلت عليها يمكن الباحث من تقييم تلك الأدوات على ضوء الهدف منها . ومن ثم يمكن له ان يكتشف ما بها من عيوب مما يدفعه إلى إضافة بعض التعديلات عليها والتحقق من جدوى تلك التجديدات بإجراء التجارب اللازمة . فمثل هذه التجارب يسمى بالتجارب الوسيطة التى تعنى بالأجهزة المختبرية .

الاشتراك فى التجارب كمفحوص يعبر نوع من الاطلاع على البحوث ، حيث يستطيع الفرد فى أثناء إجراء التجربة ملاحظة بعض العيوب أو الثغرات فى طريقه إجراء التجربة . ومناقشة الملاحظات التى تتجمع مع المفحوصين تتيح الفرصة لمعرفة العوامل التى تدخلت فى سير التجربة ويعتقد ان لها أثر على

النتائج . ويمكن وضع تلك الملاحظات على صورة فروض قابلة للاختبار والتجريب . كما أن الاشتراك في حلقات المناقشة والممنار والاشتراك في مناقشة خطوات التجارب ونتائجها وعلاقتها بالفرض تعتبر من العوامل المساعدة على البحث والاستمرار فيه .

وأخيراً فإن النظريات تعتبر مصدراً هاماً من مصادر الفروض التي تحتاج إلى اختبار وفحص . فالنظرية مجموعة من العلاقات المتداخلة التي تربط بين أطراف مجموعة من المتغيرات يمكن قياسها . كما أن النظرية تعتبر حلقة الوصل بين مفاهيم علمية من الممكن التعبير عنها كمياً . ومن خلال تعريف النظرية يمكن وضع فروض علمية تربط بين بعض هذه المتغيرات ، وإخضاع الفرض المستمد أساساً من النظرية للتجربة والدراسة .

وأخيراً فإن إلمام الدارس بمادة تخصصه ، وانفتاحه على المشكلات العلمية ، وحساسيته للملاحظات اليومية ، وإطلاعه الدائب نظرياً وعملياً ، ودراسته للنظريات العلمية في مجال تخصصه تعطى معيناً لا ينضب من الموضوعات التي تستاهل ' بحث والدراسة .

أ : الفرض :

بعد اختيار الباحث للمشكلة التي سيعمل على الكشف عنها ، يقوم بتبسيطها وتضييقها بحيث يتمكن من تحليل مختلف العوامل التي تؤثر على الظاهرة . ويفيد هذا التبسيط في عزل الظاهرة وتناولها تناولاً منظماً في ظروف محكمة تسمح بالملاحظة بدلاً من وصفها حين تكون تحت تأثير عوامل مختلفة متشابكة . ولعل عاملة الظاهر بسلسلة من التجارب أفضل من دراستها بتجربة واحدة من التعقيد . التدخل ما قد يصعب على الباحث تفسيره بعد الانتهاء من التجربة . ومن نتيجة تحليل المشكلة يصيغ الباحث المشكلة على صورة فرض . هذا الفرض يظل دوره

فعالاً طوال إجراء التجربة منذ إعداد الظروف التجريبية حتى آخر خطوة من خطواتها .

ـ العلاقة بين الفرض والقانون :

من مسلمات العلم وجود تنظيم معين تسير الظواهر تبعاً له ، هذا التنظيم هو موضوع اهتمام علم النفس من حيث الكشف عن القوانين العلمية المنظمة للظواهر السلوكية . وقبل الوصول إلى معرفة القوانين السلوكية ، فإن عالم النفس يكون فى شك بالنسبة لوجود تلك القوانين ، وعليه ان يصيغ تلك القوانين ثم يتحقق عن طريق التجربة من صدق صياغته . الصياغة الأولى للعلاقة بين متغيرين أو أكثر هو ما نسميه بالفرض أى أن الفرض قانون ينتظر التأكيد .

فالفرض عبارة عن علاقة تخمينية بين متغيرين أو أكثر . يتصور الباحث وجود علاقة بين تلك المتغيرات ثم يقوم بجمع البيانات لاختبار صحة الفرض ، فإذا كانت النتائج متمشية مع الفرض ثبت صحة الفرض وأمكن قبوله كقانون . أى أن الفرض والقانون لا يختلفان إلا فى درجة التأكيد التى حصل عليها كلا منهما . فالقانون علاقة حصلت على قدر كبير من التأكيد والبرهان بينما الفرض قانون لم تثبت صحته بعد . أو بأسلوب آخر يعتبر الفرض قانوناً يحتاج إلى اختبار وتأكيد قبل أن يطلق عليه صفة القانون ، بينما القانون فرضى تلقى درجة عالية من التأكيد، وكلاهما : الفرض والقانون يصاغان فى جملة شرطية وينصان على أنه إذا توافرت شروط معينة فإن سلوكاً محدداً سيحدث .

قد يفترض الباحث ان الخط المستقيم الرأسى يحكم عليه الأفراد عادة بأنه أطول من مكافئه فى الطول الذى يرسم أفقياً ، أو أن كمية النسيان تزيد بمضى الوقت ، أو أن المادة المألوفة أسهل فى التعلم من غير المألوفة . فإذا أجريت عدة تجارب وثبت أن الأفراد يحكمون فى الغالب وعلى وجه العموم أن الخط الرأسى

أطول من الخط الأفقى رغم تساويهما فى الطول ، وإذا ثبت تجريبياً كذلك أن كمية النسيان تزيد بمضى الوقت ، وأن الأشكال المألوفة أسهل فى التعلم من غير المألوفة . إذا ثبت صحة الفروض السابقة فإنها تتحول لتصبح قوانيناً فى علم النفس ، ولا يختلف الفرض والقانون فى الصياغة اللغوية فكلاهما متشابهان ، ولكن الاختلاف بينهما لا يوجد فى الأسلوب بل يوجد أساساً فى درجة التأكد من صحة ومدى ما أجرى على هذا الفرض من تجارب .

وإذا صاغ باحث أحد الفروض ثم أجرى تجربته فوجد النتائج تختلف عما فرض فإن ذلك لا يعنى فشل الباحث فى الصياغة العلمية للفرض ، أو عجزه عن التحرز فى التجربة بل إنها تجربة لها قيمتها ، والنتيجة المستخلصة منها لها نفعها ، كما لو أدت التجربة تماماً إلى قبول الفرض . بمعنى أن قبول أو رفض الفرض على ضوء ما تسفر عنه نتائج التجربة لا تؤثر إطلاقاً على مكانة الباحث المجرب طالما التزم بأصول التجريب وقواعده ، كما أنها لا تقلل من أهمية التجربة فى توضيح أن الظروف كذا وكذا لم يصاحبها تغير فى الاستجابة ، وهى تجربة لها قيمتها .

وما يجدر التنبيه إليه أن التجربة الواحدة لا تؤدى إلى تأكيد صحة الفرض تأكيداً مطلقاً ، ولكنها فى الواقع تزيد من الثقة فى الفرض وترفع من درجة احتمال قبوله كقانون ، أى أنه يجب إعادة التجربة عدة مرات حتى يزداد التأكيد قبل أن يقبل الباحث صحة الفرض . والتجربة بما فيها من قراءات متعددة تعتبر غالباً ملاحظة للعلاقة بين المتغيرين اللذين يجرى دراستهما وبالمثل فإن التجربة لا تؤدى إلى رفض الفرض رفضاً مطلقاً ولكنها تزيد من درجة احتمال رفض الفرض كقانون . ومن الملاحظ أن التجارب التأكيدية الحاسمة لا تفصل فصلاً مطلقاً بين النتائج ولكنها ترجح نتيجة على نتيجة أخرى . ولذلك تعتبر القوانين العلمية فروضاً تحققت فيها ثقة كبيرة نتيجة للتجارب المتكررة التى جرت للتأكد من صحتها .

- المتغيرات المستقلة والتابعة وعلاقتها بالفرض :

تتفق القوانين والفروض العلمية فى الصياغة ، فكلاهما يكتب بأسلوب شرطى على النمط : " إذا كانت (س) تكون (ص) " . ويعتبر الأسلوب الشرطى نموذجاً للفرض أو للقانون ويساعد على فهم محتويات الواحد منهما إذا تمت الصياغة طبقاً لذلك النموذج . ومن أمثلة هذا النموذج الفروض الآتية :

- ١ - إذا زادت شدة الإضاءة ضاقت حدقة العين .
- ٢ - إذا زادت معنوية المقاطع الثلاثية زاد عدد المقاطع المتذكرة .
- ٣ - إذا زاد اختلاف الشكل عن الأرضية زاد احتمال التمييز بينهما .

النموذج الشرطى السابق يتكون من شقين : الشق الأول ويقابل فعل الشرط فى الجملة الشرطية وهو ما يعادل الجزء الأول من الجملة الذى يتبع " إذا " . بمعنى أن " كانت (س) " تمثل فعل الشرط . وبالمثل فإن زيادة شدة الضوء ، وزيادة معنوية المقاطع الثلاثية ، وزيادة اختلاف الشكل عن الأرضية تعتبر أفعال شرط فى الفروض السابقة . ومن الشائع أن يحل محل فعل الشرط مصطلحاً آخر يعرف بأسم المتغير المستقل ، على أساس أن المتغير المستقل فى الفرض هى الأفعال التى يشترط وجودها كى تصدق الجملة كلها وتقبل كقانون ومن ثم زيادة شدة الضوء ، وزيادة معنوية المقاطع الثلاثة وزيادة اختلاف الشكل عن الأرضية تعتبر متغيرات مستقلة .

الشق الأول من النموذج الشرطى هو ما يسمى بفعل الشرط ويقابله فى المعنى المتغير المستقل ومن الناحية التطبيقية فى إجراء التجربة فإنهما : فعل الشرط أو المتغير المستقل هو ما يقابله الباحث بتناوله بالتغيير المنتظم . إذن الشق الأول من النموذج الشرطى يحتوى على المثير الذى يغير الباحث من قيمته . وعلى ذلك فإن على الباحث أن يتناول بالتغيير شدة الإضاءة ، وعليه ان يقوم بتغيير

معنوية المقاطع الثلاثية ، وفى الفرض الثالث يقوم الباحث بتغيير درجة اختلاف الشكل عن الأرضية . إذن أفعال الشرط أو المتغيرات المستقلة هى المثيرات التى يتناولها الباحث بالتغيير المنتظم وتكتب عادة فى الشق الأول من الفرض . وتتفق هذه القاعدة مع القانون نظراً لعدم اختلافه عن الفروض من حيث الصياغة .

الشق الثانى من النموذج الشرطى يحتوى على جواب الشرط ، أى على الاستجابات المتوقعة حين يأخذ فعل الشرط تأثيره ويسمى جواب الشرط بالمتغير التابع ، لأنه التغير الذى يتبع أحداث التأثير وتطبيق فعل الشرط . وتكون المتغيرات التابعة فى الفروض السابقة هى ضيق حدقة العين ، وزيادة عدد المقاطع التى يتذكرها المفحوص ، وزيادة احتمال التمييز بين الشكل والأرضية . أى أن ضيق حدقة العين يتبع وينتج ويكون استجابة لزيادة شدة الضوء . كما أن زيادة عدد المقاطع التى يحفظها المفحوص تتبع وتنتج عن زيادة معنوية المقاطع المستخدمة فى التجربة ، وهكذا .

فإذا كان الشق الأول عن المتغير المستقل أى المتغير الذى يتناوله الباحث بالتغيير المنتظم ، فإن الشق الثانى يعبر عن المتغير التابع الذى يتوقعه الباحث حدوث تغير منتظم فى قيمته نتيجة تأثير المتغير المستقل . وبذلك نلاحظ أن الفرض أو القانون يحتوى الواحد منهما على متغيرين أحدهما يمثل المثير والآخر يمثل الاستجابة المرتقبة ، وبأسلوب آخر أن الفرض أو القانون يصاغ الواحد منهما بحيث يشتمل على المتغير المستقل والمتغير التابع .

وتعتبر الصورة الشرطية السابقة نموذجاً مبسطاً لفهم مكونات الفرض ، ولكن يمكن تطويرها إلى صيغة أدق من الصيغة السابقة كى تفيد الدراسة العلمية للسلوك ، فالمعروف أن سهولة الحفظ لا تعتمد على معنوية المقاطع اللغوية فقط بل توجد عوامل أخرى كثيرة تؤثر فى التعلم منها كمية المادة المتعلمة ، عدد مرات الحفظ ، طريقة الحفظ ، الزمن المسموح به للحفظ ، الظروف البيئية المحيطة

بالمفحوص أثناء الحفظ كالإضاءة والتهوية والضوضاء ودرجة الحرارة ونسبة الرطوبة وغيرها بجانب نوعية المفحوصين .

نود التأكيد على أن الصيغة البسيطة المقترحة سابقاً إذا كانت (س) تكون (ص) لا تعتبر صالحة لصياغة فرض أو قانون للتعلم ، لأن التعلم كما رأينا يتأثر بشروط وأفعال ومثيرات وعوامل عديدة . والأفضل من السابق أن يكون الفرض أو القانون على الصور الآتية : " إذا كانت (س١، س٢، س٣... تكون (ص) " . والفرض أو القانون حسب النموذج الجديد لا يشتمل على متغير مستقل واحد بل يحتوى أيضاً على جميع المتغيرات التي صاحبت ظهور الاستجابة .

النموذج الجديد للفرض أو القانون يتطلب من الباحث تحليل الظاهرة أولاً لمعرفة أنواع المتغيرات وتحديد المسميات التي ترمز لها الرموز س١، س٢، س٣، س٤، .. كما تحتاج ثانياً لتحديد المتغيرات التي سيثبتها المحرر وعند أى مستوى ، فالإضاءة كمتغير مستقل سيقوم الباحث بتثبيتها ، وكذلك عدد المقاطع الثلاثية ، وزمن الحفظ وطريقة التسميع ، ولا يكتفى الإشارة إلى تثبيت تلك المتغيرات بل توجد ضرورة لتحديد شدة الإضاءة ، وعدد المقاطع ، والزمن المسموح به للحفظ ، وطريقة الاختيار المستعملة . والمطلب الثالث من الباحث على ضوء النموذج الجديد للفرض أو القانون أن يبين المتغير المستقل الذي سيتناوله بالتغيير ودرجات أى وحدات التغيير ، فإذا توفرت هذه الشروط الثلاثة أمكن الباحث أن يصف بدقة الظروف التجريبية التي سادت الموقف بحيث أعطت ما توصل إليه من نتائج .

التقصير فى استيفاء الشروط الثلاثة السابقة : التحليل والتثبيت والتغيير فى المتغيرات المستقلة يطبع البحث بالغموض بحيث يخرج التجربة عن هدفها الأساسى وهو دقة الوصف . كما يسبب فى ضياع جهود كثيرة لأجراء التجربة بلا عائد . مثلاً قد يجد باحث أنه إذا زادت الإضاءة زاد التحصيل ، بينما يجد باحث آخر أنه إذا زادت الإضاءة لا يزداد التحصيل . إن الاكتفاء بالنتيجتين السابقتين يعنى وجود

قانونين متضاربين وهو أمر مستحيل . فالقاعدة ان القوانين الطبيعية لا تتضارب ولكنها تسير وفق نظام معين.. إذن من أين جاء التضارب ؟ جاء التضارب نتيجة الالتزام بالصورة الشرطية البسيطة الأولى . ولكن إذا اتبع الباحث الصورة الشرطية الثانية أمكن معرفة الأسباب التي أدت إلى اختلاف النتيجة . وفعلًا هناك اختلاف بين الظروف التجريبية لكل حالة . فالباحث الأول أجرى تجربته على تلاميذ مدرسة ابتدائية متوسط ذكائهم فوق المتوسط ...، بينما الباحث الثانى أجرى تجربته على تلاميذ معاهد التربية الفكرية ، فقراء ، فى سنوات المرحلة الابتدائية . اذن هناك ضرورة كبيرة للنص على كافة المتغيرات المستقلة س١، س٢، س٣، س٤، ووصفها وصفاً دقيقاً .

إذن تحديد الفرض أو القانون لا يتم بصياغته فى جملة بسيطة تحتوى على المتغير المستقل والتابع فقط ، بل يجب أن يتبعهما وصفاً واضحاً واثباتاً لظروف اجراء التجربة وخصائص المفحوصين بكل دقة . فالشطر الأول من الفرض بالإضافة إلى خطوات اجراء التجربة هى التى تحدد المتغيرات المستقلة س١، س٢، س٣...، وتصفها ، كما تفيد فى تفسير نتائج التجربة عند مقارنتها بغيرها من النتائج المتشابهة أو المتضاربة معها .

سنجرى تعديلاً أخيراً على النموذج السابق ذلك ان تضافر المثيرات أى المتغيرات المستقلة لا ينتج عنه عادة استجابة واحدة بل غالباً ما تعطى استجابات ومتغيرات تابعة كثيرة ، ويبنى الباحث دراسة اثر المتغيرات المستقلة على أكثر من استجابة الأمر الذى يقصر عنه النموذج الشرطى الثانى للفرض . وأكثر النماذج تمثيلاً للفرض أو القانون هو الصورة إذا كانت (س١، س٢، س٣) تكون (ص١، ص٢...٢٠٠) ويسمح هذا النموذج بدراسة العلاقة بين كل من "ص١" ، وكذلك "ص٢" . تجارب الانفعالات تقيس استجابات المفحوص : سرعة نبضه وكمية العرق ومعدل التنفس واتساع حدقة العين واتجاه حركة الأطراف ولا تكفى عادة بقياس استجابة

واحدة . كذلك نلاحظ فى تجارب التعلم أن بعض الباحثين يهتمون بدراسة عدد الاستجابات الصحيحة ونوع الأخطاء ، وفى تجربة الرسم فى المرأة الشهيرة تكون المتغيرات التابعة زمن المحاولة وعدد الأخطاء فى كل محاولة .

نعود فنوجز القول بأن الفرض عبارة عن علاقة محتملة بين متغيرات مستقلة ومتغير تابع أو أكثر ، مع صياغة تلك العلاقة على الصورة " إذا كانت س١ ، س٢ ، س٣ ، س٤ ، تكون ص١ ، ص٢ ، ص٣ ، ص٤ " هذا ويلاحظ أن يشتمل التقرير على وصف كامل للمتغيرات المستقلة وطريقة ودرجة تناولها فى التجربة . ووصف دقيق للمتغيرات التابعة أيضاً .

– المتغيرات المستقلة :

سنعالج موضوع المتغيرات المستقلة من زاويتين : الزاوية الأولى تتصل بأنواع المتغيرات المستقلة ووضعها بالنسبة للفرض . والزاوية الثانية ستكون عن أنواع المتغيرات المستقلة وكيفية التحكم فيها .

المتغيرات المستقلة تكون الشئ الأول من الفرض ، ويعتمد حصرها على دقة الباحث وسعة باعه فى مجال علم النفس ، ومدى عمقه وتخصصه . فعند التفكير فى صياغة الفرض يقوم الباحث بحصر جميع العوامل التى يحتمل أن تؤثر فى الظاهرة من قريب أو بعيد ، ويستطرد فى عملية الحصر هذه قدر ما يستطيع ، ثم يجد نفسه إزاء متغيرات مستقلة كثيرة جداً ومتعددة ولكنها تختلف فيما بينها من حيث درجة تأثيرها على الظاهرة محل الدراسة . هنا يقوم الباحث بتصنيفها إلى الأنواع التالية :

- ١ – متغيرات مستقلة يتركها الباحث على دون تحكم من جانبه .
- ٢ – متغيرات مستقلة يتناولها المجرى بالتثبيت عند حد معين .
- ٣ – متغير أو متغيرات مستقلة تجريبية .

المتغيرات المستقلة التي يتركها الباحث على حالها دون ضبط أو تحكم هي تلك العوامل التي يعتقد الباحث أنها ليست ذات أثر هام على نتائج التجربة . على أن تركها على حالها يتيح الفرصة له لتثبيت أثرها تلقائياً بنفسها دون تدخل الباحث ، فالزيادة التي تحصل منه والنقص الذي يحدث له يعادل تأثيرهما بعضه بعضاً ، مثلاً في تجربة الخداع البصري قد لا يهتم الباحث بتثبيت شدة الصوت المحيطة اعتقاداً بأن الأصوات الموجودة في المختبر أثناء إجراء التجربة لا تؤثر بالضرورة على نتائج التجربة ، ثم أن التغير في شدة الصوت أثناء التجربة ليس بالمتغير الواضح الذي يخشى منه على البحث ، ثم أنه لو زادت شدة الصوت بما قد يؤثر على استجابة المفحوص فستأتي لحظة يتخفف فيها شدة الصوت وبالتالي فإن الخطأ الناتج عن تذبذب هذا المتغير وعدم ضبطه والتحكم فيه سيتعادل مع بعضه البعض . مثل هذا الإجراء قائم فعلاً في جميع التجارب النفسية لأن المتغيرات المستقلة أكثر بكثير مما يستطيع الفاحص حصرها ، لذلك فإن الفاحص يتعامل مع أهم تلك المتغيرات .

المتغيرات المستقلة التي يتناولها المجرى بالتثبيت عند حد معين هي تلك العوامل التي يرى الباحث أنها ذات تأثير فعال على نتائج التجربة ، وفيما لو تركت دون تحكم فإنها ستتدخل مع المتغير التجريبي مما يسبب القصور في معرفة أثر كل منهما على حدة بالنسبة للنتائج ، فضلاً عن أن هذه المتغيرات المستقلة يلزم عزلها بالتثبيت حسب مدلول الفرض لأنها تتميز بمقدرة الباحث على التحكم فيها ، ذلك أن هناك متغيرات مستقلة يتركها الباحث مطلقة دون تقيد ربما لقصوره عن الإمساك بزمامها أحياناً . ومن أمثلة المتغيرات المستقلة التي يتناولها الباحث بالتثبيت الاحتفاظ بإضاءة ثابتة أثناء إجراء التجربة ، تقديم عدد ثابت من المقاطع اللغوية ، تثبيت عدد حروف كل مقطع من المقاطع اللغوية ، تقصير وتطويل الخط المتحرك في تجربة الخداع البصري بمقدار سنتيمتراً واحداً ، إلقاء التعليمات دون تغيير في

التجارب الفردية أو تلك التى تحتاج لأكثر من مجموعة ، اختيار عينة البحث من بيئة اقتصادية معينة ، اختيار مفحوصين لهم حدة إصرار واحدة .

عموماً فإن توحيد قيمة المتغير لا تجعل منه متغيراً ولكنها تحيله إلى ثابت، ومن ثم فإن توحيد قيمة أحد العوامل تبطل تأثير تغيره ، وتجعل منه عاملاً ثابتاً . على ألا يفهم إطلاقاً أن تثبيت عامل ما يؤدي عزل أثره أو منع تأثيره على الاستجابة بل انه لا يزال مستقلاً فى تأثيره على الاستجابة تأثير ثابتاً . وان الاستجابة الناتجة هي محصلة هذا العامل الثابت وغيره من العوامل الأخرى المثبتة مع المتغير التجريبي . وربما لو ثبت عند حد يختلف عن الحد الذى يثبت عنده لأعطى نتائج مختلفة . والدلائل على ذلك كثيرة ، منها على سبيل المثال : أثر وجود الفاحص فى تجربة الطعام الخاصة بالقمع اللغوى ، وكيف تأثرت النتيجة بغيابه خلف سائر ، كما أن استخدام مفحوصين متخلفى العقل أثر على نتائج تجربة أثر الضوء على التحصيل وكانت بذلك مختلفة عن استخدام أطفال مستواهم العقلى فوق المتوسط . أما المتغير أو المتغيرات المستقلة التجريبية فهى المتغيرات التى يتناولها الباحث بالتغيير المنتظم حسب خطة مدروسة مقصودة ، مثل تكرار مرات التدريب فى تجربة الرسم بالمرآة ، أو تغيير الفة المقاطع اللغوية ، أو تغيير شدة الاضاءة أو تطبيق خطوات التجربة على مجموعة من الذكور ومجموعة أخرى من الاناث ، اى تغيير جنس المفحوصين . الزاوية الثانية التى سننظر منها إلى المتغيرات المستقلة ستكون خاصة بأنواع المتغيرات المستقلة وكيفية التحكم فيها . ويمكن تقسيم المتغيرات المستقلة إلى الأنواع التالية :

١- متغيرات مستقلة بيئية مادية .

٢- متغيرات مستقلة بيئية اجتماعية .

٣- متغيرات مستقلة ذاتية .

المتغيرات المستقلة البيئية المادية وتتمثل في درجات الحرارة ، وشدة الضوء وحدة الأصوات وشدتها ، وحجم الحروف الكتابية ، وعدد الوحدات ، والزمن ، ولون المثير ويمكن للباحث أن يتناول هذه المتغيرات المستقلة البيئية المادية بالتغيير أو التثبيت بطريقة مباشرة بالتحكم في الأجهزة والأدوات ذات الصلة بالمثير ، فيتم التحكم في شدة الضوء بقياسه مستخدماً أحد الفوتومترات وتغييره علواً وهبوطاً ، ودرجة الحرارة يمكن قياسها بالترمومترات كما يمكن تغيير درجة الحرارة علواً وهبوطاً أو تثبيتاً باستخدام الدفايات وأجهزة التبريد ، الزمن يمكن قياسه بساعات الايقاف أو الكرونوسكوب ويمكن تقصيره أو تطويله أو تثبيته بالاستعانة بأجهزة قياس الوقت السالفة الذكر . حجم الحروف الكتابية يمكن التحكم فيها باستخدام أجهزة التصغير أو التكبير أو باستعمال حروف المطبعة من بنط واحد أو من أبناط مختلفة .

المتغيرات المستقلة البيئية الاجتماعية وتتمثل في طبيعة الجماعة المحيطة بالمفحوص فهل يقوم بأداء دوره في التجربة بمفرده بمعزل عن الفاحص ؟ أم بمفرده مع ملاحظة الباحث له ؟ أم في جماعة من المفحوصين بمعزل عن الباحث ؟ أم في جماعة من المفحوصين بحضور الباحث ؟ وهل تقوم الجماعة بنفس دور المفحوص كل مستقل عن الآخر ؟ أم أنهم يشتركون مع المفحوصين لحل مشكلة في موقف تجريبي مشترك ؟ أم أن الجماعة تشترك في ملاحظة المفحوص ؟ وهل تقوم الجماعة بلوم المفحوص أو تشجيعه أثناء إجراء التجربة ؟ وكم يبلغ عدد الجماعة ؟ ما جنسها ؟ كم يكون سنها ؟ ماهي خصائصها العقلية والقيادية ؟ ولعلنا نلاحظ أثر المتغيرات المستقلة البيئية الاجتماعية من ان وقوف شخص غريب بجوار المفحوص قد يكون له تأثير ما على أدائه ، ونتبين هذا الأثر إذا ما ابتعد هذا الشخص ، أو إذا سألنا المفحوص نفسه . هذا بجانب ماهو ثابت تجريبياً عن تأثير تلك المتغيرات المستقلة البيئية الاجتماعية على استجابات المفحوصين .

للتحكم فى هذه المتغيرات المستقلة البيئية الاجتماعية بالتثبيت أو التغيير طريقتان حسب طبيعة المتغير ، الطريقة الأولى مباشرة وذلك بعزل المفحوص أو تجميع مفحوصين أو مشاهدين آخرين حوله ، بحضور الباحث أمام المفحوص أو بغيابه عنه ، وذلك باستخدام الغرف والحواجز والتجهيزات المختبرية ، وكذلك التحكم فى عدد المفحوصين يعتمد على عدهم والسماح لغير المشتركين بالابتعاد عن جو التجربة .

والطريقة الثانية غير مباشرة وتعتمد على الاختبار والاختيار ، فلكى يتحكم الباحث فى أعمار الجماعة التى تحيط بالمفحوص يقوم أولاً بحساب العمر الزمنى لمجموعة كبيرة من الأفراد ثم ينتقى من بينهم مجموعة واحدة ذات سن واحد تقريباً ، أو أن يختار أكثر من مجموعة بحيث تكون كل مجموعة متجانسة من حيث السن وتختلف بفارق يحدده الباحث عن سن المجموعات الأخرى ، ولكى يتحكم الباحث فى مستوى ذكاء المجموعة التى تحيط بالمفحوص ، يقوم أيضاً بالاختبار والاختيار أى بتطبيق أحد اختبارات الذكاء على مجموعة كبيرة ، ثم يختار من بينها مجموعة ذات مستوى ذكاء متجانس يحدده الباحث أو يختار أكثر من مجموعة حسب خطة البحث على ضوء نتيجة تطبيق اختبار الذكاء .

إن يستطيع الباحث التحكم بالتغيير والتثبيت فى المتغير المستقل البيئى الاجتماعى بطريقة مباشرة بأن يضع المفحوص وحيداً أثناء إجراء التجربة أو أن يكون الفاحص والمفحوص معاً ، أو أن يسمح الفاحص بوجود آخرين أثناء قيام المفحوص بأداء دوره فى التجربة . كما يمكنه استخدام الطريقة غير المباشرة عند التحكم فى السمات الذاتية للمحيطين بالمفحوص .

المتغيرات المستقلة الذاتية وتتمثل فى السمات البدنية والفسولوجية والسلوكية للمفحوص مثل الطول والوزن والجنس ومستوى الذكاء والمستوى التعليمى والمستوى الاقتصادى والاتجاهات والميول ومستوى القلق . ويمكن التحكم

فى المتغيرات المستقلة الذاتية بغير الطريق المباشر لأن استخدام الأجهزة والمعدات لا تغير نسبة الذكاء ، أو المستوى التعليمى ، بل يتم التحكم بالتثبيت أو التغيير فى المتغيرات المستقلة الذاتية باستخدام الطريقة غير المباشرة الاختبار والاختيار . وتقيد الاختبارات فى قياس الجانب الذاتى ، ثم يتم انتقاء الأفراد بحيث يكون جميعهم فى مستوى واحد عند تثبيت هذا المتغير الذاتى ، أو تكون الجماعات بشرط أن تكون كل مجموعة متجانسة ومختلفة عن بقية المجموعات بالنسبة للمتغير الذى يقوم الباحث بالسيطرة عليه والتحكم فيه .

وعموماً فإن طريقة التحكم فى المتغيرات المستقلة المادية والاجتماعية والذاتية تعتمد على حصافة الباحث وخبرته فى تناول المتغير . ويكون دوره مباشراً فى المتغيرات المستقلة المادية وغير مباشرة بالنسبة للمتغيرات الذاتية ، ويقوم بالدورين فى حالة التحكم فى المتغيرات الاجتماعية ، والغرض الواحد يحتوى على أكثر من متغير مستقل كما سبق توضيح ذلك عند تفصيل الحديث عن الشق الأول فى الجملة الشرطية ، س١، س٢، س٣، س٤٠٠٠، وكل متغير مستقل عن هذه المجموعة من المتغيرات له صفته الخاصة به فإما أن يكون ذاتياً أو اجتماعياً أو مادياً . إذن الفرض الواحد لا يشتمل على نوع واحد من المتغيرات المستقلة ؛ قد يحتوى على نوعين أو ثلاثة أنواع ، ومن ثم فإن تدخل الباحث بالتغيير أو التثبيت لا يقتصر على الطريقة المباشرة أو على الطريقة غير المباشرة ، ولكن عادة ما يلجأ إلى الطريقتين عند تصميم خطوات إجراء التجربة .

كما تجدر الإشارة إلى أن الفصل بين المتغيرات المستقلة المادية والذاتية ليس بالفصل القاطع المانع فـالمتغير الذاتى يمكن اعتباره متغيراً مادياً ، والمتغير المادى له تأثيره على المتغير الذاتى . مثلاً فى تجربة لمعرفة أثر الدافع على السلوك ، اعتبر الباحث أن الدافع متغيراً بيئياً فطبق على مجموعة أسلوب الثواب وعلى مجموعة ثانية أسلوب العقاب ، ولكن الدافع فى حد ذاته يعتبر لأول وهلة أنه

متغيراً ذاتياً . اذن تصنيف المثيرات إلى مادية وذاتية يعتمد على خبرة الباحث والمبررات التي يسوقها . كما يعتمد على الأسس التي تبناها في تصنيف المتغيرات المستقلة .

- المتغيرات التابعة :

درسنا فيما سبق العوامل الخارجية والداخلية المؤثرة في السلوك ثم اقترحنا تحديد أكثر تلك العوامل تأثيراً على هذا السلوك وعزل بعضه بالتبويب أو إجراء تغيير منظم في متغير أو أكثر حسب تخطيط الباحث ، ونفرض أننا أتممنا هذه الخطوة في سبيل الوصول إلى العلاقة الوظيفية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع . عندئذ تأتي الخطوة الأخرى الجديدة وهي كيفية قياس المتغير التابع وبأسلوب أكثر سهولة هو كيف نقيس استجابة المفحوص ؟

يعتمد قياس المتغير التابع على صياغة الفرض الذي نقوم باختبار صحته ، فإذا كان الفرض يبحث مثلاً عن العلاقة بين درجة الألفة لقائمة المقاطع اللغوية وزمن التعلم ، فإن على الباحث أن يقيس المتغير التابع أى استجابة المفحوص ، باستخدام الزمن الذي يستغرقه المفحوص في حفظ قائمة المقاطع اللغوية . وعندما يكون هدف الباحث دراسة منحنى النسيان فإن المتغير التابع في هذه الحالة هو عدد المقاطع اللغوية التي عجز المفحوص عن استرجاعها بعد فترات زمنية مختلفة الطول . ويلاحظ أن وصف المتغير التابع والتدقيق في قياسه من الأمور الهامة جداً في علم النفس التجريبي لأن ملاحظة ما يجرى للاستجابة من تغيير منظم نتيجة تغيير العوامل المستقلة يقع في صلب الهدف من إجراء التجربة . والتهاون في قياس المتغير التابع معناه ضياع لكل جهد بذله الفاحص . وفيما يلي بعض الطرق المعروفة لقياس المتغير التابع ، وعلى الباحث أن يختار ما يتناسب مع فرضه وتجربته كما له أن يبدع وسائل أخرى لقياس ووصف المتغير التابع .

١ - زمن كُمون الاستجابة :

ويقصد به الوقت الذى يمر بين ظهور المثير وحدوث الاستجابة ، وتستخدم هذه الطريقة فى قياس زمن الرجوع وقد كان زمن الكُمون من أول اهتمامات علماء النفس القدامى ثم تطور استخدامه فى مجالات أخرى ، مثلاً : نتصور أننا ندرس الفرض القائل بأن تفضيل درجة أحد الألوان يعتمد على الفرق بين اللون المعيارى (القياسى) واللون التجريبي . وهنا يمكن استخدام زمن الكُمون كقياس لدرجة التفضيل . فإذا عرضنا على المفحوصين أزواجاً من درجات أحد الألوان وليكن الأحمر مثلاً : بشرط أن يكون هناك لون ثابت فى كل المحاولات وهو اللون القياسى ثم نطلب من المفحوص أن يحدد درجة التفضيل ، ثم نتخذ من الزمن الذى يستغرقه فى الوصول إلى اللون المفضل مقياساً لشدة تفضيله ، فإذا كان تفضيله ضعيفاً كان الزمن اللازم للوصول إلى القرار طويلاً . وبذلك فإن الكُمون يمكن أن يستخدم فى عمليات سلوكية أكثر تعقيداً من استخدامه فى مسائل زمن الرجوع .

٢ - زمن الاستجابة الظاهري :

يستخدم زمن الاستجابة الظاهري عندما يرغب الفاحص فى قياس الزمن الذى يستغرقه المفحوص فى الوصول إلى نهاية الاستجابة ، كما هو الحال فى تجربة المتاهة وفى تجربة الرسم فى الممرأة . ولعل الملاحظ أن الفرق بين زمن الاستجابة وزمن الكُمون هو فرق مبنى على مدى قدرة الفاحص على ملاحظة مقوصه أثناء إجراء الاستجابة أى أثناء إجراء التجربة ، فى الحالتين يوجد زمن مستغرق للحصول على الاستجابة ولكن هناك استجابة ظاهرية كالوصول إلى مخرج المتاهة واستجابة كامنة كالوصول إلى اختيار درجة اللون المفضل . الأولى يمكن ملاحظتها بواسطة الفاحص والمفحوص معاً أما الثانية فلا يستطيع الفاحص ملاحظة المفحوص إلا بعد أن يعلن عن وصوله للاستجابة .

٣ - معدل الاستجابة :

وهو عدد وحدات الاستجابة التي يحصل عليها المفحوص في وحدة الزمن . عندئذ نثبت الزمن ونقوم بحساب عدد الوحدات التي أنجزها المفحوص . وتصلح هذه الطريقة عند دراسة السلوك الحركي التكراري البسيط كعدد مرات النقر أو عدد الدوائر التي يمكن وضع نقطتين داخلها أو عدد المسائل الحسابية التي يمكن حلها في زمن معين . أما طريقة زمن الاستجابة فتهم بالزمن الذي يستغرقه المفحوص في انجاز عدد معين من وحدات الاستجابة وبذلك يمكن حساب معدل الاستجابة بقسمة عدد الوحدات التي أنجزها على الزمن الذي استغرقه المفحوص في الاستجابة . ويؤخذ معدل الاستجابة كمؤشر على احتمال حدوثها في ظروف متشابهة مستقبلاً . وتستخدم هذه الطريقة في التجارب ذات الصلة بالتعلم الشرطي الوسيلى حيث يوضع المفحوص في صندوق سكنر الذى يسمح بتسجيل كل مرة يستخدم فيها المفحوص الرقاعة تسجيلاً آلياً على شريط متحرك بسرعة ثابتة .

٤ - كمية الاستجابة :

استخدم هذه الطريقة العالم بافلوف كمقياس للمتغير التابع في تجاربه الشرطية وهي كمية اللعاب التي تسيل من فم الكلب أثناء التجربة . وتستخدم هذه الطريقة أيضاً لقياس اتساع مساحة إنسان العين " القرنية " عند دراسة تأثير شدة الضوء على اتساعها ، أو عند تعرض المفحوص لموقف انفعالى .

٥ - عدد الاستجابات الخاطئة :

وتستخدم هذه الطريقة في المواقف التي يمكن تحديد الاستجابة الصحيحة تماماً وذلك حسب صياغة إجرائية دقيقة . ففي التجارب التي تقام لقياس الكفاءة في إصابة الهدف تكون إصابة هي الاستجابة الصحيحة ، أما الاستجابة الخاطئة فهي

الإصابة التى تقع خارج منطقة الهدف ، وبذلك يكون عدد الاستجابات الخاطئة هو الوسيلة لقياس المهارة فى إصابة الأهداف .

٦- درجة صعوبة الاستجابة :

وتستخدم هذه الطريقة إذا تمكن الفاحص من تدريج الاختبار الذى يطبق على المفحوصين لقياس المتغير التابع . وذلك بتدرج الأسئلة واختيارها بحيث تشمل أسئلة سهلة ثم صعبة فأصعب فأكثر صعوبة ، وهكذا ترتب هذه المسائل تصاعدياً فى الصعوبة وتقدم إلى المفحوص حيث يمكن تحديد المتغير التابع حسب المستوى الذى يصل إليه المفحوص . وقد استخدمت هذه الطريقة فى إعداد اختبار ستانفورد بينيه إذ تجد يحتوى على مجموعات من الأسئلة ، لكل مجموعة مستوى صعوبة معين وتناسب قنة عمر زمنى محددة ، يبدأ المختبر بتوجيه أسئلة سهلة نسبياً ثم يتدرج فى توجيه مجموعات الأسئلة الأصعب فالأصعب حتى يعجز المفحوص عن الاستجابة ، وبعدها يقدر العمر العقلى حسب مستوى صعوبة الأسئلة التى أجابها والتى عجز عنها (انظر التجربة العملية الأولى فى الفصل الخامس) .

٧ - تكرار الاستجابة :

يطبق هذا المقياس كثيراً فى العلوم الاجتماعية حيث يهتمون بمعرفة عدد مرات إقبال مجموعة من الأشخاص على تكرار استجابة معينة مثل : الصلاة أو التدخين ، أو الإقبال على سلعة معينة ، بالنسبة للمثل الأخير يقاس مدى فاعلية الاعلان عن سلعة معينة وذلك بالإعلان عنها فى منطقة معينة ثم يقوم الباحث بمقارنة إقبال الجمهور على استهلاك هذه السلعة قبل الاعلان عنها وبعد الاعلان عنها ، وبذلك يكون مقياس كفاءة الاعلان هو عدد الوحدات التى تباع للجمهور ، وتمثل تكرار الاستجابة لهذه السلعة .

وفى داخل مختبر علم النفس نهتم كذلك بوضع علامات تكرارية لتمثيل ميل المفحوص التمييز بين مثيرين كالمقارنة بين طولين أو مساحتين مختلفتين ، عندئذ يهتم الباحث بمعرفة عدد المرات الذى يذكر فيها المفحوص أن الدائرة الأولى أوسع من الدائرة الثانية فى المساحة ، ويمكن تحويل تكرار الاستجابة إلى نسبة ، والنسبة إلى نسبة مئوية . إذا قدمنا مثلاً دائرتين الأولى نصف قطرها سنتيمتراً واحداً والثانية نصف قطرها ١,١ سم . وعرضناها خمسون مرة على أحد المفحوصين ، واستجاب فى أربعين محاولة أن الدائرة التى نصف قطرها ١,١ سم أكبر من الدائرة الأخرى اذن النسبة المئوية للاستجابة الصحيحة لهذا المفحوص تساوى ٨٠ . أى أن ٨٠ % من استجاباته كانت صحيحة بينما ٢٠ % من استجاباته كانت خاطئة .

٨ - الجهد المدخر :

تستخدم هذه الطريقة بكثرة فى تجارب التعلم حيث يقدم للمفحوص قائمة المقاطع اللغوية مثلاً . ويطلب منه حفظها على النحو التالى : يقوم المفحوص بقراءة قائمة المقاطع اللغوية ثم يقوم بتسميعها ، فإذا أخطأ فى أحد المقاطع اللغوية أو فى ترتيب أحد المقاطع فإنه يكلف بقراءة القائمة مرة ثانية ، ثم تسمع له هذه القائمة ، علماً بأن محاولة القراءة يجب أن تتم حتى آخر مقطع وكذلك مرة التسميع يجب أن تتم حتى آخر مقطع أيضاً ، إذ لا يجوز أن تلغى محاولة التسميع عند أول خطأ يرتكبه المفحوص . وهكذا تستمر عملية القراءة والتسميع حتى يتمكن المفحوص من استدعاء القائمة بدون أى أخطاء سواء فى المقاطع اللغوية أو ترتيبها حسب ظهورها فى القائمة معنى ذلك أنه يستمر فى التعلم حتى يصل إلى مرحلة الحفظ الصم .

فى هذه الحال يضع الباحث محكاً أو معياراً ثابتاً لمعرفة درجة التعلم كأن يقول مثلاً : إن المحك هو استدعاء القائمة صحيحة لأول مرة أو استرجاع القائمة بحيث لا يحدث أى خطأ فى مرتين متتاليتين .

فإذا فرضنا مثلاً أن المفحوص استغرق في أحد مرات التعلم قائمة من المقاطع اللغوية قدرًا يساوي خمس وعشرون محاولة إلى المحك ، ثم استدعى هذا المفحوص بعد سبعة أيام وطلب منه أن يقوم بحفظ القائمة التي سبق له أن تعلمها في الأسبوع السابق مع تسجيل عدد المحاولات وطريقة التعلم كما حدث في الأسبوع الماضي ، فوجد أنه استغرق خمس عشرة محاولة . وبذلك نجد أن المفحوص قد وفر على نفسه في الأسبوع التالي عشر محاولات هي الفرق بين عدد المحاولات التي أداها في أول يوم وعدد المحاولات التي أداها بعد أسبوع . ويسمى هذا الجهد " بالجهد المدخر " .

الجهد المدخر = عدد المحاولات أولاً - عدد المحاولات ثانياً .

كما نلاحظ أيضاً أن هذا المفحوص قد وفر على نفسه المجهود الذي بذله في أول مرة وبالتالي فإن نسبة ما ادخره من جهد في الأسبوع التالي إلى الجهد الذي بذله في اليوم الأول هو ما نسميه الجهد المدخر النسبي .

$$\text{الجهد المدخر النسبي} = \frac{\text{الجهد المدخر}}{\text{عدد المحاولات الأولى}}$$

$$\text{أو : الجهد المدخر النسبي} = \frac{\text{عدد المحاولات أولاً} - \text{عدد المحاولات ثانياً}}{\text{عدد المحاولات أولاً}}$$

أما الجهد المدخر المئوي فهو مضاعفة الجهد المدخر النسبي مائة مرة .

$$\text{الجهد المدخر المئوي} = \text{الجهد المدخر النسبي} \times 100$$

$$\text{أو : الجهد المدخر المئوي} = \frac{\text{الجهد المدخر} \times 100}{\text{عدد المحاولات أولاً}} \quad \text{أو :}$$

$$\text{الجهد المدخر المئوي} = \frac{\text{عدد المحاولات أولاً} - \text{عدد المحاولات ثانياً} \times 100}{\text{عدد المحاولات أولاً}}$$

والآن وقد استعرضنا بعض طرق قياس المتغير التابع نعود ونؤكد أن هذه المتغيرات التابعة ليست جميع المتغيرات التابعة ، ولكنها نماذج لبعضها بحيث يمكن استخدام إحدى الطرق التي ذكرت في موقف تجريبي غير المثال الذي أوردناه ، علماً بأن باب الاجتهاد مفتوح لمن يضيف ويستخدم متغيرات أخرى حسب احتياجاته التجريبية ، مع ضرورة الاهتمام بأن يكون المتغير التابع الذي يهتم الباحث بقياسه مستوفياً شروط الصدق .

والمقصود بصدق القياس أن ما يقيسه الباحث هو المتغير التابع ، نفترض أن باحثاً يدرس العلاقة بين مستوى الدافع والقدرة على حل مسائل حسابية في وقت ثابت . وأعد لذلك اختباراً في الحساب ولكنه سهل جداً بالنسبة للمفحوصين ، ثم اعتبر المتغير التابع هو عدد المسائل الحسابية التي يحلها المفحوص خلال خمس دقائق مثلاً . فهل تمثل الدرجة التي يحصل عليها المفحوص قدرته فعلاً على حل المسائل الحسابية ؟ بشئ من التدقيق نجد أن ما يقيسه الباحث لا يصدق مع فرضه ، وذلك لأن سهولة المسائل الحسابية حولت المتغير إلى سرعة قراءة بدلاً من القدرة على حل مسائل حسابية . فمن يسرع في القراءة يحصل على درجة أكبر ممن يبطئ في القراءة . ومن الأمثلة الأخرى تدريب الفئران على الجري في متاهة على شكل حرف T ، جهة اليمين يوجد صندوق أبيض به طعام ، وجهة اليسار موجود صندوق أسود به طعام . وبعد ذلك يستبدل الصندوقان الأبيض برمادي فاتح ، والأسود برمادي غامق ، ثم يحسب الباحث نسبة الفئران التي تتجه ناحية كل من الصندوقين الجديدين ، فيجد أن نسبة الفئران التي تتجه ناحية الصندوق الرمادي الفاتح أكبر من نسبة الفئران التي تتجه نحو الصندوق الرمادي الداكن هذا الاختبار غير صادق ، إذ أنه ربما لا تتجه الفئران نحو الفاتح أو الداكن بقدر ما تتجه جهة اليمين أو جهة اليسار حسب ما تعلمته في المحاولات التدريبية .

بجانب اهتمام الباحث بقياس المتغير التابع والتأكد من صدق قياسه ، عليه أيضاً أن يهتم بالتحقق من ثبات تأثير المتغير التابع ، ويكون ذلك بمقارنة متوسطات المجموعات التجريبية ، فإذا كان الفرق جوهرياً كان المتغير التابع ثابتاً ومعطياً تأثيرات تختلف عن مجرد تأثير الصدفة ، وإذا كان الفرق غير دال فمن المحتمل أن يكون تأثير المتغير التابع غير ثابت وتعزى الاختلافات بين المجموعات إلى تدخل أخطاء تجريبية . على أن ثبات المتغير التابع ووجود فروق معنوية بين المجموعات لا يؤخذ كدليل على صدقه ، إذ ربما يرجع هذا الثبات إلى التأثير الذي أحدثه متغير آخر قاسه الفاحص وليس بسبب تأثير المتغير التابع .

هذا ونلاحظ في بعض التقارير أن الباحث لا يكتفى بقياس المتغير التابع مرة واحدة ولكنه في بعض الحالات يقوم بقياس المتغير التابع أكثر من مرة بعد معاملة المفحوصين بالمتغيرات التابعة . نفترض أن باحثاً درب مجموعتين متكافئتين من الطلاب على حل بعض الألغاز واستخدم الطريقة " أ " لتدريب المجموعة الأولى ، والطريقة " ب " مع المجموعة الثانية ، ثم قاس تحصيل المجموعتين ، ولكن الباحث كان مهتماً بالبحث عن أى الطريقتين أسهل حفظاً وأيسر استرجاعاً بعد مضي فترة من الزمن ، لذلك نجده يعيد اختبار تحصيل المجموعتين بعد مضي أسبوع ، وعلى ضوء نتائج الاختبار الثاني أى باستخدام نتائج قياس المتغير التابع في المرة الثانية يقوم الباحث بالتفضيل بين النتيجتين . ومن أمثال هذا الأسلوب في القياس الأجل للمتغير التابع ما سبق ذكره عن طريقة الجهد المدخر .

- خصائص الفرض العلمي :

يهدف علماء النفس إلى الكشف عن العلاقات التي تنظم الظواهر السلوكية وظهرت أهمية الفرض العلمي بالنسبة للقانون وعلاقته به ، وأن الفرض ماهو إلا قانون يحتاج إلى تأكيد ، وبذلك نجد أن الفرض سابق للقانون ، والاهتمام بصياغة

الفرص يمكن العلماء من الوصول إلى القوانين التي تساعد على فهم السلوك ، كما أن الفرض يؤثر تأثيراً مباشراً على تعميم التجربة ويوجه الباحث نحو المتغيرات التي تحتاج إلى تثبيت وتلك التي سيتناولها بالتغيير ، بجانب ملاحظته للمنتجرات التابعة وقياسها . فالفرض حين تراعى فيه بعض الشروط يمكن الباحث من اعداد التجربة إعداداً طيباً .

ولكن المتصفح للبحوث التجريبية يلاحظ أن للفروض تصاغ أحياناً بصورة مبهمه ، لذلك اتفق على وجود قدر من القواعد ، اتفق عليها فلاسفة العلوم ، يجب اتباعها عند كتابة الفرض ، حتى نتجنب الشكوى من الغموض ، ونوفر أكبر قدر من الدقة في تصميم التجربة ، مع توفير وقت وجهد القارئ المستفيدين من نتائج البحث .

١ - أساس الفرض مشكله عنيت للباحث من ملاحظاته اليومية ، لو من تضارب البحوث أو نتيجة احساسه بنقص في المعلومات . ويمكن تناول المشكلة بالدراسة العلمية ، إذا كانت قابلة للحل . وحيث أن الفرض تجسيد للمشكلة لذلك يجب أن يتوفر فيه شرط القابلية للاختبار ، يتوفر ذلك متى أمكن للباحث أن يقبله أو يرفضه على ضوء النتائج والمعلومات التي يجمعها . أى أن الفرض يجب أن يكون قابلاً للاختبار ، فإذا صيغ في جملة استفهامية على الصورة " هل إذا كانت س١ ، س٢ ، س٣ تكون ص١ ، ص٢ ، ص٣ " تكون الاجابة عليه إما بنعم أو بلا ، حينئذ يستوفى شرط القابلية للاختبار . ولكن تشير نظرية الاحتمالات إلى أن الفرض لا يكون صحيحاً صحة مطلقاً ، ولكنه بدلاً من ذلك يكون محتملاً ، كما تشير إلى أن الفرض لا يكون خطأ على الاطلاق ، ولكن يقال عليه بدلاً من ذلك انه غير محتمل ، وبين المحتمل وغير المحتمل درجات من الاحتمال . وبذلك يشترط في الفرض أن يتوفر فيه القابلية للاختبار ، ويتحقق هذا الشرط متى أمكن تحديد درجة احتماله .

ويعرف عموماً أن الجملة إما أن تكون صحيحة ، وتأخذ الصيغة "س أولاً س" مثل "أنا أقرأ أو أنا لا أقرأ" وتسمى بالجملة التحليلية Analytical Statement وهي دائماً صحيحة . وقد تكون الجملة خاطئة ، وتأخذ الصيغة "س ولا س" مثل "أنا جالس ولست جالساً" وتسمى بالجملة المتضاربة Contradictory Statement وهي خطأ دائماً . وأحياناً تكون الجملة مصاغة بحيث تحتمل الصحة وتحتمل الخطأ وتكون على الصورة "س" مثل "أنا فنان" ويسمى هذا النوع بالجمال الاختيارية Synthetic Statement ولا يهمننا الاستطراد في شرح النوعين الأولين ، الجمل التحليلية والمتضاربة لأن حقيقتهما معروفة من مجرد قراءتهما ولا يحتاج الأمر جمع بيانات للتأكد من ذلك . أما الجملة الثالثة فلا يمكن معرفة الحقيقة إلا بجمع البيانات ودراستها ، فمن المحتمل أن أكون فناناً ومن غير المحتمل ألا أكون فناناً ، تلك الصياغة تتفق مع ما يجب أن يكون عليه الفرض من القابلية للاختبار . وعليه يصاغ الفرض في جملة اختيارية كي يمكن تحديد درجة احتمالته وعدم احتمالته .

٢ - امكانية اختبار فرض من الفروض لمعرفة ما إذا كان محتملاً أو غير محتمل ، أو لتحديد درجة احتمالته ، تختلف من باحث إلى آخر ، ومن وقت إلى آخر فالامكانيات قد تكون متاحة : المراجع بالمكتبة ، الأجهزة بالمختبر ، المساعد كفاء ، المفحوصين على استعداد للتعاون . وقد تكون الامكانيات غير متاحة في الوقت الراهن بسبب خلل في أجهزة المختبر ، أو نقص فيها ، أو ربما لعدم التوصل بعد إلى الجهاز المناسب . ومن ثم هناك فروض يمكن اختبار صحتها في حدود الامكانيات المتاحة حالياً ، كما أن فروضاً يستطيع الباحث اختبار صحتها ولكن يحول دون ذلك عدم توفر الامكانيات . لذلك يشترط في الفرض أن تكون امكانية اختباره وتحديد درجة احتمال صدقه متاحة . أما الفروض التي لا تتوافر الامكانيات اللازمة والمناسبة لاختبارها فإنها ترجأ إلى أن يتم تيسيرها .

٣ - أحياناً تصاغ الفروض بصورة مجملّة بحيث يصعب التحقق من صحتها ، وبذا تكون غير قابلة للاختبار . مثلاً " هل يمكن تغيير طبيعة الانسان ؟ " صحيح انها جملة اخبارية تحمل بين طياتها درجات من الاحتمالات . ولكن ما المقصود بكلمة " طبيعة " ؟ هل تعنى سلوكه أم بناءه الجسمي أم حيويته ؟ وما المقصود " بالإنسان " ؟ هل هم الأطفال أم الشيوخ أم المراهقين أو العباقرة أم المتخلفين عقلياً . وما المقصود بكلمة " تغيير " ؟ وهل تعنى " زيادة " ؟ أم تعنى " خفض " إنها ألفاظ مجملّة لا تعنى معنى محدداً واضحاً ولكن بالوقوف والتأمل فى كل لفظ من ألفاظ السؤال يمكن للباحث أن يهبط بها من درجة العموميات المبهمة إلى مستوى يمكنه من الوصف المحدد الدقيق لكل منها . مثلاً هل يمكن زيادة كفاءة عمال مصنع للمنسوجات ؟ تتصف بأنها أكثر تحديداً من " هل يمكن تغيير طبيعة الانسان ؟ " ولو أن سؤال العمال ما زال يحتاج أيضاً إلى تحديد أدق لبعض ألفاظه . المهم انه يشترط فى الفرض أن يكون فى عبارة الفاظها محددة ، ويمكن إدراك فرع العلوم الذى يختص ببحث صحته ، وأن نتناول مجالاً ضيقاً .

٤ - تتسم الكلمات الدراجة فى اللغة أن لها أكثر من معنى ، وأن معنى الكلمة يختلف من فرد إلى فرد . لذا يجب تعريف المصطلحات التى يستخدمها الباحث تعريفاً اجرائياً بتوضيح الاجراءات والخطوات التى يسلكها فى تحديد المصطلح . فالذكاء مثلاً قد يعرف بأنه قدرة الفرد على التعلم ، ويعرف بأنه القدرة على الاستدلال المنطقى ، أو القدرة على حل المشكلات أو القدرة على التكيف الاجتماعى . لهذا كان من الضرورى على الباحث أن يوضح أى نوع الذكاء يقصده ، وأن يبين طريقة قياسه للذكاء . وذلك بشرح مفهوم الذكاء ، والاختبار الذى استخدم فى قياسه . وبالمثل كلمة ضوضاء تحتاج لتعريف على ضوء الاجراءات التى يتخذها الباحث ، ويكون بوصف المصدر الصوتى ، حدته ، شدته ، والمسافة التى تفصل بين المصدر والمفحوص ، وما إذا كانت الغرفة معزولة صوتياً أم بها فتحات .

وبالمثل يحتدم الجدل حول مفهوم الكفاءة ويمكن تعريف معناها بوصف طريقة قياسها لدى العمال .

وتساعد التعريفات الاجرائية على إزالة الغموض عن المصطلحات المستخدمة في الفرض ، بوصف خطوات قياسها . مثلاً دافع الجوع يمكن تعريفه بعدد ساعات حرمان الفئران من الطعام منذ آخر وجبة لها ، وثبات اليد يمكن تعريفه بقياس قطر أصبغ يستطيع المفحوص وضع المؤشر داخله لمدة دقيقة دون لمس جداره باستخدام جهاز هبل Whipple Steadiness Test . بجانب إزالة التعريفات الاجرائية غموض بعض المصطلحات فإنها تيسر إمكانية إعادة نفس الظاهرة عن طريق أفراد آخرين غير الباحث عند قيامهم بالتأكد من التجربة . وواضح أن تعريف الذكاء والدافع والضوضاء والكفاءة تعريفاً إجرائياً يساعد الآخرين على إعداد تجربة تأكيدية لها نفس ظروف التجربة الأولى .

٥ - أحياناً تكون الامكانيات متوفرة للباحث لاختبار فرضه ، ولكن بفحص الفرض نجد أنه من الصعوبة بمكان من حيث الحصول على المعلومات المطلوبة لتأييد صحة الفرض أو خطئه . مثلاً نجد نظريتان للنسيان أحدهما نظرية التترك أو نظرية عدم الاستعمال وتشير إلى أن النسيان يحدث بسبب مضي الوقت ، والثانية نظرية التداخل التي يحفظها الفرد . وتستخدم تجربة جنكنزود النباخ عام ١٩٢٤ للدلالة على صحة نظرية التداخل إذ وجد أن المفحوصين ينسون قليلاً أثناء نومهم . أى أن الوقت غير مسئول عن النسيان ، ولكنه يحدث نتيجة التداخل ، فلما نام المفحوصون قل التداخل نتيجة الأحلام . التجربة كان هدفها منع التداخل اطلاقاً وهذا مستحيل طالما أن المفحوصين أحياء . إذن على الباحث أن يسأل نفسه عن مدى ارتباط المعلومات التي يسعى للحصول عليها بالفرض . فإذا كانت ذات ارتباط به أمكن اختبار صحة الفرض لأنه يؤدي إلى حل المشكلة بالتمييز والفصل بين

النظريتين ، وإذا لم تكن المعومات مرتبطة بالفرض فإنه يصبح غير قابل للاختبار ولا يحل مشكلة المفاضلة بين النظريتين .

٦ - يجب أن يكون الفرض قابلاً للاختبار بأقل التكاليف المالية . فلا يعقل مثلاً أن يصاغ الفرض حسب الأصول المرعية ، وعند وضعه للاختبار يكتشف الباحث صعوبة جمع البيانات لعسره المادى ، أو أن يستفد كل الميزانية المخصصة للبحوث على تجربة واحدة ، قد يكون العائد من ورائها محدوداً .

٧ - مراعاة الوقت الذى تحتاجه التجربة من الأمور الهامة عند اختبار الفرض ، فيحسن بالباحث ألا يضيع وقتاً طويلاً وراء تجربة واحدة قد تستمر سنوات لأن ذلك يحمل معنى عدم ضمان اتمام التجربة ربما لاحتمال ترك الباحث وظيفته فى المؤسسة الى يعمل بها والانتقال إلى مؤسسة أخرى فى بلد آخر ، الأمر الذى يجعل احتمال اختبار صحة الفرض معرض للخطر .

٨ - يجب أن تصاغ الفروض بالصورة التى تمكن الباحث من قياسها تجريبياً ، إذ قد يفترض أحد الباحث أن السلوك غير السوى ينتج عن تربية الطفل فى بيئة غير سوية . ولتطبيق هذا الفرض تجريبياً يلزم وضع مجموعة من الأطفال فى بيئة منحرفة لمدة سنوات طويلة وذلك لبيان أثر هذا المتغير وهو البيئة ، ثم يقوم بعد تلك السنوات ، وبعد هذا التغير التجريبى غير المقبول منطقياً بملاحظة سلوك الأطفال ، ولعله من الواضح أنه لا يوجد من هو مستعد لدفع ابنه فى بيئة شريرة أو غير سوية لمدة طويلة أو قصيرة ، أى أنه من الواجب أن يكون الفرض مصاغاً بصورة يمكن تطبيقها عملياً وعلمياً . مثال آخر : العتبة القصوى ، وهى شدة المثير التى لا يستطيع الفرد إدراك أية زيادة تطراً عليها ، لذلك عند قياس العتبة القصوى الصوتية يحتاج الأمر أن نفجر صوتاً يكاد يصل إلى صوت عدة قنابل مجتمعة وطبعاً هذا أمر غير مقبول لما سيجيب المفحوص من آلام ولربما أتت على قدرته السمعية .

وتلخيصاً للشروط التي يحسن توفرها في الفرض يجب مراعاة صياغته في جملة اختبارية مع إمكانية التحقق من صدقه في حدود الوقت والمواد المتاحة ، وألا يكون في صورة جملة ، وأن تعرف مصطلحاته اجريئاً ، وان تكون البيانات ذات صلة بالفروض ومصدقات له . وأنه من المقبول اجتماعياً بيان صحة الفرض بإجراء التجارب على الإنسان ، بجانب ما سبق يحسن ألا يكون الفرض تكراراً لفروض سبق لكثير من العلماء دراستها بحجة النتائج المتضاربة بل الأصوب أن يتناول الفرض مشكلة النتائج المتضاربة من زاوية جديدة فيكشف عن جوانب جديدة للظاهرة تساعد على رفع اللبس عنها .

– أنواع الفروض :

سنتناول دراسة أنواع الفروض من زاويتين . الزاوية الأولى تختص بتصنيف الفروض حسب مدى المام الباحث بطبيعة المشكلة على ضوء ما أجرى حولها من دراسات ، أما الزاوية الثانية فتهتم بتصنيفها حسب متجه العلاقة بين مكونات الفرض .

يمكن تصنيف الفروض حسب درجة شمولها والمام الباحث ببعض نواحي المشكلة ذات الصلة بها إلى الفرض العام Universal Hypothesis وفرض وجودي Existential Hypothesis . فبالنسبة للفرض العام يقترح فلاسفة العلوم أمثال برتراند رسل أن تصاغ الفروض بحيث تكون لها صفة العموم من حيث وصفها في صورة الشرطية " إذا كانت س١، س٢، س٣، تكون ص١، ص٢، ص٣ " على أن الالتزام بهذا التعميم والأخذ بالصيغة الشرطية يفيد في الاستنتاجات المنطقية التي تعتمد في صحتها على نوع صياغة الفرض . فحتى تكون الاستنتاجات سليمة من المفضل لدى علماء النفس الالتزام بصيغة الفرض العام على الصورة الشرطية السابقة . ويشير الفرض العام إلى أن العلاقة محل الدراسة صادقة بالنسبة لجميع المتغيرات المحدودة فيه لأي زمان ومكان . ولكن بعض علماء النفس يكتبون

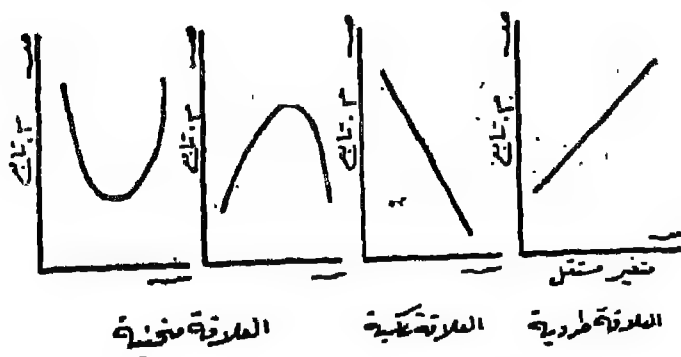
الفرض فى صيغ أخرى غير شرطية مثل " صممت هذه الدراسة بقصد معرفة أثر س على ص . ويوضح همبل وأوبنهايم (١٩٤٨) أنه من الممكن دائماً إعادة صياغة مثل تلك الفروض ووضعها على صورة الفرض العام . على أن قيمة الفرض العام تتضح فى مساعدته للباحث على تحديد كافة متغيراته ، كما يسمح باستخدامه فى حالات القياس المنطقى لأنه مبنى على أساس منطقى .

أما بالنسبة للفرض الوجودى فيلجأ الباحث إليه عند طرقه لمشكلة جديدة لأول مرة ويهدف عندئذ إلى معرفة مدى وجود الظاهرة بمعنى هل هى موجودة أم غير موجودة تحت الظروف التى يحددها فى فرضه . وتتميز المشكلة فى هذه الحالة بغموضها ، ومحاولة الباحث الكشف عن وجود هذه الظاهرة أو عدم وجودها بالنسبة للظروف التجريبية التى يعدها . وعادة ما يجرى الباحث تجربته على فرد واحد قد يكون نفسه مثل اينجهاوس فى دراساته لموضوع الذاكرة ، ودودج بالنسبة لبحوثه على ركبته عن الفعل المنعكس ، كما يؤيد بلجسكى هذا الراى فى قوله أنه يكفى للاستفادة عادة بمفحوص واحد إذا كانت المشكلة على الصورة " هل يمكن " . من أمثلة الفرض العام : بالنسبة لجميع الفئران إذا ثبتت لدورتها جهة اليسار ، فإنها ستدور جهة اليسار فى المتاهة " T " . أما فى حالة الفرض الوجودى فإن العبارة " يوجد على الأقل فأر واحد " تحل محل " بالنسبة لجميع الفئران " التى جاءت فى الفرض العام . ومن ثم يصبح الفرض الوجودى على النحو التالى " يوجد على الأقل فأر واحد ، إذا ثبت لدورته جهة اليسار ، فإنه سيدور جهة اليسار فى المتاهة " T " ، وعلى وجه العموم فإن الفرض الوجودى يعتبر فاتحة لفروض عامة كثيرة .

والتصنيف الآخر للفرض يعتمد على مدى وجود دراسات سابقة عن الموضوع ، وقدرة الباحث على تخمين متجه تلك العلاقة . فالفرض قد يكون على صورة استهلامية عندما يقوم الباحث بإجراء دراسة استكشافية أو استطلاعية لم يسبق إجراؤها على مثيلاتها من قبل ، وهى بذلك تكون تحويراً للفرض الوجودى ،

كأن يقال " إذا أثبت الفار لدورانه جهة اليسار ، فإلى أى جهة يدور فى متاهة T ؟ " يعادل هذه الصورة صورة أخرى تعرف بالصيغة الإثباتية المتعادلة ويكون الفرض على الصورة " أثر إثابة الفار لدورانه جهة اليسار على جهة دورانه فى متاهة T " أو الصورة الآتية ولا تختلف عن السابقة " العلاقة بين إثابة الفار لدورانه جهة اليسار على جهة دورانه فى متاهة T " .

فى الفروض المتجهة يكون الباحث على بعض اليقين من تخمينه عما ستكون عليه النتيجة بعد إجراء التجربة . فيمكنه صياغة الفرض صياغة متجهة تبين العلاقة التخمينية بين المتغيرات المستقلة والتابعة بزيادة قيم المتغيرات المستقلة التجريبية . والعلاقة قد تكون طردية بمعنى أن الزيادة فى قيمة المتغير المستقل يصاحبها زيادة فى المتغير التابع ، وقد تكون العلاقة عكسية بمعنى أن الزيادة فى قيمة المتغير المستقل يصاحبها نقص فى المتغير التابع ، وقد تكون العلاقة منحنية فالزيادة فى قيمة المتغير المستقل يصاحبها زيادة فى المتغير التابع ثم تتناقص قيمة المتغير التابع بزيادة المتغير المستقل ، ويمكن أن تكون العلاقة المنحنية على الصور الآتية : الزيادة فى قيمة المتغير المستقل يصاحبها نقص فى المتغير التابع ثم تزيد قيمة المتغير التابع باطراد بزيادة المتغير المستقل . وعند تمثيل العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع تمثيلاً بيانياً فإنها تأخذ أحد الصور الآتية :



، التمثيل البياني لبعض العلاقات بين المتغيرين المستقل والتابع

وعند صياغة الفروض الرياضية يستخدم الباحث الرموز الجبرية لتمثيل المتغيرات المستقلة التابعة ، ثم يربط ما بينهما على شكل معادلة رياضية ، أشبه بتلك التي يستخدمها علماء الفيزياء ، ومن أمثلة هذا النوع ما سنذكر عن تجربة شوشول لدراسة العلاقة الرياضية بين شدة المثير وزمن الرجوع . على أن الإقبال على استخدام المعادلات الرياضية في علم النفس ما زال محدوداً ، ويسود الاتجاه نحو الاهتمام به تطويراً لعلم النفس كما حدث للعلوم الطبيعية من تطور لما استعانت بالرياضيات في تحديد العلاقات بين مختلف المتغيرات ، وتفيد الصياغة الكمية الرياضية في التنبؤ والتفسير بدقة ، وفي تمثيل تلك العلاقات الرياضية بصورة بيانية .

ثالثاً : خطوات إجراء التجربة :

بعد صياغة الفرض تأتي مرحلة اختبار صحته بإجراء التجربة لملاحظة سلوك الكائن ملاحظة دقيقة وفي ظروف محكمة الضبط حتى يمكن التحقق من صحته . ويعتمد تصميم التجربة على مدى إحكام صياغة الفرض حيث يساعد ذلك على إعداد خطوات إجرائية . لذا فإن للفرض دور توجيهي في التجربة إذ إنه يدل الباحث على ما يجب أن يجريه من خطوات لحل المشكلة والوصول بالفرض إلى مرحلة القانون ، وبجانب ما يمليه الفرض من واجبات على الباحث فإن الباحث هو الآخر لديه المجال للاختيار والتصرف حسب خبرته في بعض النواحي عند أعداده للتجربة .

- العوامل التي يميلها الفرض :

١- المتغيرات المستقلة : من المعروف أن الفرض يشمل عدداً من المتغيرات المستقلة التجريبية والثابتة ، وعلى الباحث أن يلتزم بنص الفرض في تثبيت المتغيرات المستقلة عند حدود معينة ، وأن لا يغير سوى المتغيرات المستقلة

التجريبية . ويعتمد تناول المتغيرات المستقلة التجريبية والثابتة على كفاءة الباحث وخبرته والامكانيات المعملية المتاحة . فإذا كان الفرض يبحث عن المفاضلة بين الاعلانات الملونة والمكتوبة باللون الأسود بالنسبة للتذكر ، فإن على الباحث أن يعد اعلانات مكتوبة باللون الأسود ، وأخرى مكتوبة بغير اللون الأسود . أما حجم لوحة الاعلانات أو موضوع الاعلان أو خلاف ذلك فمتروكة لقرار الباحث . المهم أن الالتزام بتغيير المتغير المستقل التجريبي شرط أساسى يملئه الفرض وتثبيت المتغيرات المستقلة الأخرى لمن الواجب التحكم فيها ولكن حسبما يقرره الباحث .

٢- المتغيرات التابعة : حين يصاغ الفرض بإحكام ودقة فإنه يلزم الباحث بدراسة المتغير التابع كما جاء ذكره فى الفرض ، ففي تجربة الرسم فى المرأة مثلا على الباحث أن يقيس الزمن الذى يستغرقه المفحوص لاتمام رسم النجمة إذا كان هو المتغير التابع المطلوب ، أو عليه أن يعين عدد الأخطاء إذا أشار نحو ذلك فى الفرض . وعلى الباحث أن يحدد بحريته كيفية قياس الأخطاء فيضع تعريفاً إجرائياً واضحاً العلاقة بين درجة الحرارة وسرعة الكتابة على الآلة الكاتبة ، فكيف يقيس الباحث سرعة الكتابة ؟ وعندئذ يتطلب الأمر من الباحث أن يضع تعريفاً إجرائياً للسرعة فى الكتابة ، هل هى عدد الكلمات التى ينجزها المفحوص فى عشر دقائق مثلاً ؟ وإذا كان الأمر كذلك فكيف سيتصرف إزاء الكلمات الخاطئة والكلمات المتروكة ، والنقاط والفواصل ؟ وهل ستدخل فى عدد الكلمات التى ينجزها المفحوص ؟ أم سيتجاهلها الباحث ؟ إن المتغير التابع يحتاج صياغة محددة وليست ألفاظاً مجاملة غامضة ، ويهون الأمر صياغة الفرض فى قالب إجرائى يشرح للباحث كيفية ملاحظته ووصفه وقياسه .

٣- المفحوصون : تشمل الفروض على المفحوصين كمتغير مستقل تجريبى أو ثابت ، لذلك يجب على الباحث التقييد باستخدام المفحوصين حسب الفرض ووصفهم وصفاً كاملاً إما فى صيغة الفرض أو بتخصيص جزء من التقرير

الخاص بالتجربة لذلك الفرض . ومن العيب أن يهمل الباحث وصفهم أو التحدث عنهم عرضاً أثناء شرحه لخطوات التجربة لأن ذلك يحد من الاستفادة من البحث عند مقارنته بغيره من البحوث أو عند إجراء تجارب تأكيدية نظراً لعدم توضيح خصائص المفحوصين .

ـ النقاط التي يتصرف فيها الباحث على ضوء خبرته :

١- تقسيم المفحوصين إلى مجموعات هي إحدى النقاط الأساسية التي يقوم الباحث باختيار الطريقة المناسبة التي تتلاءم مع الفرض . يمكن الاستعانة بمجموعة واحدة من المفحوصين أو مجموعتين أو أكثر لأن المتغير المستقل التجريبي يشتمل على الأقل معاملتين تختلف الواحدة عن الأخرى مثلاً ضوء قوى مقابل ضوء ضعيف ، كلمات سهلة مقابل كلمات صعبة . فهل يختار مجموعة واحدة ويجري عليها كلا المعاملتين أو أن يختار مجموعتين ويجري على كل واحدة منهما معاملة تختلف عن الأخرى ؟ وما هي الشروط والنتائج التي يحصل عليها عند اتباع كل طريقة ؟

أ ـ المفحوصون وأنفسهم : وهي استخدام نفس المجموعة مرتين المرة الأولى وهي تتأثر بالظرف (أ) من المتغير المستقل التجريبي ، والمرة الثانية وهي تتأثر بالظرف (ب) من المتغير المستقل التجريبي ، وينتج عن ذلك مقارنة نتيجة كل فرد في حالة (أ) بالحالة (ب) . وبالإضافة إلى ذلك يمكن مقارنة متوسط درجات المجموعة نتيجة للظرف الأول مع متوسط درجاتها نتيجة للظرف الثاني . أي أنه يمكن إجراء مقارنات فردية وجماعية باستخدام المفحوصين مع أنفسهم . ويستخدم هذا التقسيم في حالة التجارب الإدراكية البسيطة بشرط أن يكون هناك فاصل زمني واسع بين الظرفين حتى لا يكون للتعب والملل تأثيراً على النتائج . كما يجب أن يؤخذ المفحوصين إلى المختبر عدة مرات ليألفوا الظرف التجريبي الذي ستجرى فيه التجربة ، ومن المفضل أن تجرى عليهم عدة محاولات تدريبية بقصد الألفة

والتعرف واعطائهم بعض الشئ من الخبرة على الموقف عموماً ، ويكون ذلك قبل بدء التجربة أى قبل تقسيمهم حتى تكون ألفة ومران المفحوصين للظرف (أ) تكاد تكون مساوية لألفة ومران المفحوصين للظرف (ب) . وعموماً يجب ألا تستخدم هذه الطريقة في التجارب التي تعتمد على التذكر لأن الظرف الثاني يتأثر في هذه الحالة بالتدريب والمران الذي تلقاه المفحوص أثناء وجوده في الظرف الأول . وأحياناً تستخدم طريقة التوازن العكسي Counterbalance أى أن يقوم نصف المفحوصين بأداء التجربة في الظرف (أ) ثم الظرف (ب) ويقوم النصف الآخر بأداء التجربة في الظرف (ب) ثم الظرف (أ) بقصد موازنة تأثير الظرف (أ) على الظرف (ب) بعكس ترتيبه من حيث تأثير الظرف (ب) على الظرف (أ) وإن كان داووز (١٩٦٩) Dawes يرى أن عكس الظرفين لمعادلة أثر الواحد على الآخر عادة لا يتم لاختلاف تأثير (أ) على (ب) عن تأثير (ب) على (أ) .

ب - المفحوصون وصنوفهم : حتى يمكن تجنب أثر التدريب وانتقال آثاره إلى الظرف (ب) ولتلافى أثر الألفة والتعب على نفس الظرف . ولكي يجرى الباحث مقارنات فردية وجماعية فإنه يلزم أخذ مجموعة مشابهة تماماً للمجموعة التي تمر بالظرف (أ) بحيث ألا تكون قد مرت بالخبرة حالها حال المجموعة (أ) . يتم ذلك بالبحث عن مجموعة من التوائم الصنوية ، معقولة العدد ، ثم يقسمهم الفاحص إلى مجموعتين بحيث يكون أحدهما في المجموعة (أ) وأخيه الصنو في المجموعة (ب) . ثم تجرى التجربة على المجموعتين وبذلك يضمن الباحث تشابه المجموعتين إلى حد كبير في النواحي الوراثية والسلوكية وأن المجموعتين لم يتأثرا بالمران ولا الألفة أو التدريب ومن ثم تمكن المقارنة بينهما فردياً وجمعياً .

ج - المفحوصون وأقرانهم : يتعذر الحصول على التوائم لعدم وجود سجلات في المستشفيات مثلاً أو صعوبة الحصول عليهم من إدارة النفوس (السجلات المدنية) ، أو لقلّة عددهم .. الخ عندئذ على الباحث أن يحدد أهم

المتغيرات المستقلة التي يجب أن تتساوى في المجموعتين . إذا كان هذا العامل هو السن فيمكن الاتصال بعدد كبير من الأفراد وسؤالهم عن أعمارهم . ثم تحول تلك المجموعة من الأفراد إلى مجموعتين بحيث يكون في المجموعة (ب) ، مفحوص عمره يساوى عمر مفحوص آخر في المجموعة (أ) وبذلك يكون لكل مفحوص في المجموعة (أ) قرين مكافئ له في العمر بالمجموعة (ب) . وهكذا نحصل على مجموعتين متكافئتين وبالذات في الجانب الذي نهتم بنتيجته وهو العمر الزمنى ، وإذا احتاج الباحث تثبيت أكثر من متغير كالمستوى الاقتصادي ، والذكاء والمستوى التحصيلي في الهندسة فعليه ان يقيس جميع تلك المتغيرات بالنسبة لمجموعة كبيرة من الأفراد ، ويزاوج بينها ، ويبقى بينهم المفحوصين الذين لهم أقران بنفس مستواهم في المتغيرات الثلاثة . ثم يوزعهم إلى مجموعتين بحيث يكون كل واحد في المجموعة (أ) يقابلة قرين في المجموعة (ب) وبذلك يمكن للباحث المقارنة بين المجموعتين جماعياً كما يمكنه مقارنتهم فردياً .

د - المجموعات العشوائية : حيث يختار الباحث مجموعة من الأفراد ثم يقسمهم إلى مجموعتين بطريقة عشوائية غير متحيزة إطلاقاً ، ويضع إحدى هاتين المجموعتين في ظرف (أ) التجريبي ، والمجموعة الثانية في الظرف التجريبي (ب) على أساس أن التطرف في أحد العناصر المستقلة كالعمر أو الذكاء أو حدة الأبصار سيتعادل داخل الجماعة الواحدة نظراً لاحتمال وجود مفحوصين متطرفين بالزيادة وبالنقص . ولكن في هذه الحالة لا يمكن إجراء مقارنات فردية بل يستطيع الباحث إجراء مقارنات جماعية . ولكنها عموماً تفيد في تثبيت أثر الألفة والتدريب .

ويلاحظ ان المقارنة الجماعية تكون أكثر دقة في حالة المفحوصين وأنفسهم ، ثم المفحوصين وتوائمهم الصنوية ، ثم المفحوصين وأقرانهم ، فالمفحوصين ومفحوصين آخرين مقاربين لهم . أما عن المقارنات الفردية فإنها موجودة في الحالات الثلاث الأولى ، لكنها توجد بدرجة كبيرة عند استخدام المفحوصين وأنفسهم .

وتقل دقة عند استخدام المفحوصين من التوائم الصنوية (المتماثلة) ، وتقل أكثر باستخدام المفحوصين وأقرانهم ، وتتعدى المقارنة الفردية فى الحالة الرابعة .

٢- تحديد قيم المتغيرات المستقلة المثبتة ، ذلك أن على الباحث توضيح موقفه إزاء المتغيرات المثبتة التى سيقوم بعزلها بالتثبيت عند حد معين أو يتركها تتغير عشوائياً ، وفى هذه الحالة على الباحث أن يقرر بنفسه كيفية التصرف فى هذه المتغيرات هل يتركها عشوائية ؟ وما هى تلك المتغيرات ؟ وهل سيثبتها ؟ وماهى تلك المتغيرات ؟ وعند أى درجة أو مستوى يثبتها ؟ مثلاً : عند اجراء تجربة ادراكية يمكن للباحث أن يقرر ما إذا كان سيتحكم فى شكل البطاقات التى سيقدمها ولونها والمساحة التى يشغلها المثير ، وأنه سيعترك بعض المتغيرات كى تتغير عشوائياً .

٣- عدد المحاولات وزمن استمرار المثير متروك للفاحص أن يقرر عدد المحاولات وأن يحدد زمن استمرار المثير ، وهناك عموماً ثلاث توصيات يحسن على الفاحص أن يلتزم بها قدر الاستطاعة :

أ - أن يكون زمن استمرار المثير أو المنبه طويلاً للدرجة التى يستطيع خلالها أن يحدث أثره فى المفحوص وحتى تظهر الاستجابة وقد تأثرت فعلاً بهذا المثير .

ب - يجب قياس المتغير التابع عدداً كافياً من المرات على فترات طويلة من الزمن للحصول على نتائج وافية ودقيقة .

ج - الفترة بين بدء التجربة وانهاؤها يستحسن أن تكون معقولة ومناسبة حتى لا تبعث السأم والملل فى المفحوص فتؤثر بالتالى على نتيجة التجربة .

تصور أن هناك تجربة لقياس أثر الاضاءة على المهارة اليدوية للأصابع حيث يقوم المفحوص بالنقاط مسامير صغيرة ويضعها فى ثقب دقيقة موجودة

بلوحة خشبية علماً بأن المفحوص يستخدم الملقاط ، وقرر الباحث أن يعطى للمفحوصين زمناً ثلاثين ثانية تحت كل درجة من درجات ليست كافية لإحداث التوتر فى العين مثلما يحدث عادة عندما يكون هناك مجهود إدراكى طويل فى جو مظلم . لذا فإن نتيجة التجربة لا يعول عليها نظراً لسوء اختيار مدة تأثير المنبه ، كذلك نلاحظ أن تأثير الفترة القصيرة للمتغير المستقل قد تكون تحت تأثير عوامل داخلية مفاجئة مثل ارتفاع الدافع عند المفحوصين لحظة عرض المثير أو ربما يكون هناك انخفاض فى انتباههم فى هذه اللحظة القصيرة .

هذا بينما أن طول فترة المحاولة واستمرارها لمدة ثلاثين دقيقة فى إضاءة خافتة مثلاً فإن الأداء سيتأثر بالتعب والملل وطول الفترة التى تجرى فيها التجربة ، ويتدخل عنصر التعب مع عنصر شدة الإضاءة (المتغير المستقل) ونحصل على نتائج غير سليمة نتيجة لهذا التداخل . إذن يجب أن تكون الفترة التى تؤثر فيها المتغير المستقل وسطاً بين عدم الإطالة وعدم القصر .

وتحديد فترة تأثير المنبه يستحسن أن يقرره الباحث بعد دراسة نظرية كافية للعوامل المصاحبة للتجربة ، وليست هناك قاعدة معينة تطبق فى كل البحوث لتحديد فترة تأثير المنبه ، وإن كان من الأصح أن يقوم الفاحص بإجراء عدة تجارب أولية يتعرف من نتائجها على أنسب فترة زمنية لتأثير المتغير المستقل كما يمكن مثلاً أن يعطى فترات راحة تتخلل التجربة لازالة أثر التعب . وهكذا يترك للفاحص الحرية فى تحديد هذه العوامل بشرط أن ينص عليها عند كتابة التقرير .

٤- المادة التجريبية المستخدمة : متروك للفاحص أن يختار المادة التجريبية ، وتعتمد هذه النقطة على خبرته فإذا كانت التجربة تتعلق بموضوع الذاكرة فعلى الباحث أن يختار مادة تعليمية ، إما على شكل مقاطع لغوية أو أبيات شعر أو أرقام حسابية أو أشكال هندسية أو كلمات مألوفة ، فإذا اختار الكلمات المألوفة فعليه أيضاً أن يقرر ما إذا كانت هذه الكلمات متساوية فى الطول أو مرتبطة مع بعضها من

حيث الموضوع ، مثل كل هذه الأمور يستحسن أن تترك للفاحص يحددها ويسجلها في تقريره .

٥ - طريقة عرض المثير : هناك كثير من الأدوات والأجهزة الشائعة في مختبرات علم النفس ، بينما لا توجد طريقة معينة تلزم الباحث أن يختار هذا الجهاز دون الآخر ، ولكن هذا الاختيار يعتمد بالضرورة على خبرة الباحث وإلمامه بالأجهزة الموجودة في المختبر ومزايا كل جهاز وعيوبه وحدود دقته ، وفي ضوء هذه المعرفة يستطيع أن يختار ما يناسبه . مثلاً في تجربة التعلم يحتاج الباحث عرض المثير لفترة زمنية قصيرة تبلغ خمس الثانية لذلك يجب أن يختار الجهاز الملائم وأن يعمل الجهاز بكفاءة عالية ، عندئذ لا يكتفى الفاحص بتشغيل الجهاز بل يجب عليه التدريب على كل مشتملاته وكيفية تشغيله وإدارته ، فربما يكتشف أن بالجهاز عطب أو أنه يصدر صوتاً مسموعاً مقلقاً ، أو أن الشرائح التي تكتب عليها المقاطع ملوثة حتى لا يكاد المفحوص رؤية الكتابة بوضوح مثلاً ، إذن على الباحث أن يدرك كل تلك الأمور وأن يختار ما يناسبه وأن يظل فضولياً محباً للاستطلاع دائم الاستفسار عن الأجهزة ملماً بمزاياها وعيوبها حتى تتحقق له حرية الاختيار الأنسب .

- أثر الباحث على نتائج التجربة :

أوضحنا ما يقوم به الباحث عن عمد من حيث توزيع المفحوصين إلى مجموعات وتحديد العوامل المستقلة ومستوى فاعليتها ، واختيار المادة التجريبية وطريقة عرضها . ولكن للباحث تأثير آخر له فاعليته على نتائج التجربة دون قصد منه . ذلك أنه في حد ذاته يعتبر مستقلاً يستطيع مع تأثير المتغيرات المستقلة الأخرى المثبتة والتجريبية أن يعطيا نتائج معينة بحيث إذا تغيرت صفة ما في الباحث لتغيرت النتائج . لقد جمع روزنثال (١٩٦٩) Rosenthal مجموعة من

الملاحظات التجريبية عن تأثير الباحث على نتائج التجربة بطريقة غير مقصودة .
وفيما يلي عرضاً لأهمها :

١- أخطاء الملاحظة والتسجيل والعمليات الحسابية والتفسير : ذلك أن الباحث يعمل على تسجيل استجابات المفحوص معتمداً على ما يسمعه أو ما يراه . وأحياناً تكون هناك عوامل محيطة بإجراء التجربة بحيث لا يستطيع سماع أو رؤية استجابة المفحوص بوضوح ، وربما لعامل التعب أو العجلة أو لأسباب أخرى ينفزع الباحث إلى تسجيل الاستجابة كيفما شاء دون تمحيص ، وعادة ما يكون رصد النتيجة في مثل تلك الأحوال بما يتفق مع الفرض العلمى الذى يحاول الباحث التحقق من صحته . وتشيع تلك الملاحظة فى التجارب التوضيحية التى يجربها الطلاب بمختبرات علم النفس . ثم الخطأ الآخر غير المقصود ويقع فيه الباحثون أو مساعدوهم عن تطبيق المعادلات الاحصائية المختلفة عند نقل النتائج وتسجيلها وجدولتها ، وتنقيب البطاقات ، وتطبيق الأساليب الاحصائية . كما أن تلك الأخطاء عادة ما تكون صغيرة ومحدودة ولكنها فى صالح الفرض العلمى الذى صاغه الباحث . وأخطر تلك الأخطاء ما يعمد إليه الباحث من تفسير النتائج تفسيراً نظرياً لا يتفق وطبيعة النتائج .

٢- أخطاء تأثير شخصية الباحث على المفحوصين : لشخصية الباحث وسنه ومركزه وجنسه تأثير على النتائج فالبحاث الذين لهم دراية طويلة بالتجريب يمكنهم اقناع المفحوصين بالتعاون معهم فى التجربة ، ويستطيع أن يمسك عليهم اهتمامهم طوال اجراء التجربة ، اما حديثى الخبرة فى هذا المجال فإنهم يعترضون فى اقناع المفحوصين بالاستمرار فى أداء دورهم . وقد لوحظ أيضاً أن أسماء الباحث لها تأثيرها على استجابة المفحوصين ذلك أن ساراس ومينارد (١٩٦٣) وجدوا أن الطلاب يستجيبون للباحث الباطش متى كان ذو مركز أدبى مرموق ، ولكن إذا كان الباحث ليس له تأثير أدبى فإن مصاحبة ذلك بالمعاملة اللينة من جانبه يدفع الطلاب

للاستجابة غير المتحرزة الجادة وفي (١٩٦٤) وجد ستفنس وآلن في تجربة فرز بسيطة لمجموعة من البطاقات أن النتائج تختلف باختلاف الباحثين . استخدماً ثمانية باحثين وثمانية باحثات يتراوح عمرهم ما بين احدى وعشرون وأربعة وخمسين عاماً ، ولاحظا اختلافاً بين الباحثين في تشجيع المفحوصين للاشتراك في التجربة لمدة سبع دقائق . وكان أداء المفحوصين الذكور عالياً عندما كانت الباحثة أنثى ، بينما كان أداء المفحوصات عالياً عندما كان الباحث من الذكور ، وقام ستلر (١٩٧١) Sattler بمراجعة عدد من التقارير للكشف عن أثر لون الباحث على استجابة المفحوصين ، وانتهى إلى أن الزوج في أمريكا يستجيبون أحسن وبحرج أقل للباحثين الزوج عن الباحثين البيض في الدراسات التي تتناول الاتجاهات والميول والشخصية ، وفي العلاج النفسى أيضاً . ولم يجد النتيجة السابقة في الدراسات التي تتناول اختبارات الذكاء والاختبارات العملية .

٣ - تأثير توقعات الباحث على المفحوصين : ففي تجربة لروزنثال على مجموعة من طلابه ، قسمهم إلى فاحصين ومفحوصين ، واستخدم مجموعة من الصور حيث يطلب من المفحوصين أن يقدروا مدى احساسهم بما يشعر به صاحب الصور من نجاح " + ١٠ " أو من فشل " - ١٠ " وقبل بدء التجربة اجتمع بكل فاحص على حدة وواحي إليه ان مجموعة الصور التي سيقوم بعرضها على زملائه يغلب عليها طابع الشعور بالنجاح " + ٥ " وبالفاحص الثاني أن مجموعة صور سيغلب عليها طابع الشعور بالفشل " - ٥ " والفاحص الثالث أن مجموعة صور ه بها من الشعور بالنجاح ما يعادل الشعور بالفشل . أجرى كل فاحص تجربته وحسب متوسط تقدير المفحوصين للصور ، فوجد الباحث ان النتائج اختلفت باختلاف الفاحصين ، وتقرب من توقعات كل واحد منهم حسب ايحائه له ، بما يشير إلى أن كل واحد منهم كان يلقي التعليمات إلى زملائه بطريقة متميزة تجاه ما أخبره به الباحث الرئيسى . وهكذا يستطيع المفحوصون ان يستشفوا توقعات الباحث

من خلال حركاته ونبرات صوته وتعبيرات وجهه ونظراته وتكراره لبعض أجزاء من التعليمات والتأكيد عليها بجانب إثابة الباحث لمفوضه على الاستجابات التي تتفق مع الفرض ، الأمر الذى يؤثر على نتيجة التجربة .

- تحديد الخطوات العملية للتجربة :

يمكن توزيع تلك الخطوات إلى أربع مراحل ، وهى مرحلة الدراسة النظرية ، ثم مرحلة التجارب الاستطلاعية ، فمرحلة القاء التعليمات ثم مرحلة التطبيق على المفوضين . وسنتناول كل واحدة منها على حدة .

١- مرحلة الدراسة النظرية : هى المرحلة التى يشعر فيها الباحث بوجود مشكلة ثم بلورته للمشكلة وصياغته لها بحيث تكون قابلة للحل ، وكتابتها على شكل فرض قابل للاختبار ، ثم تحليل هذا الفرض لتحديد متغيراته المستقلة والتابعة ، ونوعية المفوضين الذى سيجرى استخدامهم فى التجربة ، وكيفية توزيعهم إلى مجموعة واحدة أو أكثر ، والتصميم الاحصائى المستخدم ، هذا بجانب الالمام بالنواحي النظرية ذات الصلة بالفرض حتى يمكن للباحث أن يفسر نتائجه على ضوء تلك النظريات والبحوث السابقة . ويلاحظ أن هذه المرحلة ليست ذات طابع عملى ، ولكنها تعتمد كثيراً على الاطلاع والدراسة والتفكير من جانب الباحث . وهى مرحلة التهيؤ ذهنى للمشكلة فى محاولة حلها بتحليلها ومعرفة عناصرها واختبار كل واحد منها والتفكير فى الربط بين تلك العناصر ربطاً جديداً يساعد على إبراز العلاقة التى يمثلها الموقف وتحتاج هذه المرحلة من الباحث أن يحتفظ لديه بمفكرة يدون فيها كل ما يتصل بالتجربة من قراءات أو استفسارات سواء من قريب أو بعيد .

٢- مرحلة التجارب الاستطلاعية : قبل إجراء التجربة الرئيسية يجرب

الباحث عدة تجارب استطلاعية تفيد كثيراً فى هذه المرحلة . يبحث المجرب عن

المتغيرات المستقلة المثيرة ويقوم باختيار أنسب الطرق لذلك بحيث يستطيع وصف شدة كل مثير عام بنشئته ، وبالنسبة للمتغير المستقل التجريبي يمكن للباحث أن يحدد درجات المتغير ، فإذا كان المتغير المستقل التجريبي عبارة عن طول قائمة من المقاطع اللغوية ، يستخدم الباحث ثلاثة أطوال ، فكم يكون الفرق بين عدد مقاطع كل قائمة وأخرى ؟ وهل تكون مقطعان مثلاً بحيث تصبح القائمة القصيرة مكونة من ثلاثة مقاطع ، والوسطى خمسة مقاطع ، والطويلة سبعة مقاطع أم أن تكون أطوالها ١٠، ١٥، ٢٠ ؟ وهل الفروق بين درجات المثير التجريبي تعطى فروقاً في الاستجابة ؟ ومن خلال التجارب الاستطلاعية يحدد الباحث القيم المتطرفة للمثيرات المثبتة والتجريبية وبذلك يستبعد ما يؤثر على المفحوصين ويضر بهم ويأخذ لنفسه مستويات تتفق مع الفرض ، ثم إن احتمال المفحوصين لاجراء التجربة من حيث الوقت وتحملهم للظروف التجريبية يمكن معرفته والاستفادة منه في التجربة الرئيسية . وكذلك تفيد تلك التجارب في تمكين الباحث من الحصول على علاقة وظيفية تعتمد على أكثر من قراءتين للمتغيرات المستقلة والتجريبية ، إذن من أين نبدأ قراءاته . وكم يفضل بين كل قراءة وقراءة ، وأين تنتهي على امتداد المثير المستقل التجريبي ؟ وعن طريق تلك التجارب يتم اختبار الباحث للجهاز المناسب ، يفحصه ويجربه ويلم بطريقة استخدامه وما إذا كان الجهاز قابلاً للاستخدام بصورة فردية أو بصورة جماعية مع معرفة مزاياه وعيوبه . ومن البحوث الاستطلاعية ما يقوم به الباحث لاختيار المثيرات ، فإن كانت لغوية مثلاً تكون ، أسماء أم أفعال أم ضمائر أم حروف أم مقاطع لا معنى لها ؟ وهل نكتب حروفها منفصلة عن بعضها أم متصلة ؟ وبأى لون ؟ وبأى حجم ؟ .

وهكذا نرى مرحلة التجريب الاستطلاعية تفيد في تحديد طريقة تناول المتغيرات المستقلة المثبتة والمتغير المستقل التجريبي ، وكيفية ودرجات ووسيلة التثبيت والتغيير .

٣ - مرحلة القاء التعليمات : عند دخول المفحوص المختبر يلاحظ الباحث أنه يجهل المطلوب منه ، وأنه بحاجة إلى توجيهات تشرح له دوره ، ويوجد لديه الدافع للاشتراك في التجربة بأمانة ودقة . وتكون تعليمات الباحث ذات أهمية كبيرة ولا يوجد ثمة نموذج للتعليمات بل تختلف باختلاف هدف التجربة . أهم الموضوعات التي يركز عليها الباحث هي وضوح التعليمات والقائما بأسلوب سهل سلس مفهوم مع شرح كل خطوة بالتفصيل دون إطالة أو أطناب . فالتطويل في الشرح يبعث على الملل والتوجس والشعور بالخوف والقلق ، والاطناب يؤدي إلى غموض المعنى ، وتصور المفحوص لدوره في التجربة على الصورة التي تترأى لكل واحد منهم . من الضروري للباحث أن يجرب في دراساته الاستطلاعية أنسب صيغ التعليمات ويسجلها ويسأل المفحوصين عن مدى فهمهم لكل صيغة ليختار أحسنها . كما على الباحث أن يبرز أهم التحذيرات والمتطلبات من المفحوصين بتكرارها منفصلة أو بتغيير نبرة صوته وأحياناً يلقي الباحث تعليماته على مراحل ، وبعد ان يتأكد من فهم المفحوصين للجزء الأول ينتقل لشرح الجزء التالي وهكذا وأحياناً أخرى يصاحب القاء التعليمات شرح للأجهزة المستخدمة .

٤ - مرحلة التطبيق على المفحوصين : وتبدأ عادة بمحاولات تدريبية القصد منها التأكد من فهم المفحوصين للتعليمات ، وللحصول على الألفة بجو التجربة ، وللإجابة على استفساراتهم ، وتصحيح أخطائهم ، وللتخلص من العوامل التي تؤثر على القراءات الأولى في التجربة الرئيسية كالدافع الزائد عن الحد الذي لا يفتأ في الاضمحلال بعد اكتشاف المفحوص سر التجربة والحذر الزائد المشوب بالخوف من الفشل في أداء المطلوب مما يؤثر على النتائج في مطلعها ، ومن ثم كل النتائج إذا أضيفت لبقيتها . ولكن كم يكون عدد المحاولات التدريبية ؟ وهل تكون طبق الأصل كالتجربة الرئيسية ؟ أم تكون شبيهة بها ؟ وما مقدار الشبه ؟ مثل تلك الأسئلة يجيب عليها الباحث إجرائياً من دافع استفادته من مرحلة التجارب الميدانية .

وبعد المحاولات التدريبية تبدأ التجربة الرئيسية وتأخذ العوامل فى تأثيرها المستقل وتصدر الاستجابات وتسجل وتصنف للتحليل . وهنا تبرز أهمية قياس المتغير التابع . إنها المرحلة التى طال التخطيط لها ، وعلى ضوء ما سيسفر عنها من قراءات ستكون النتيجة بقبول الفرض أو رفضه . لذلك فإنها تحتاج دقة فى الإجراء وحساسية كبيرة للموقف ككل ، وبقطة لاحتمال تدخل عوامل غريبة متوقعة تغير من مجريات الأمور وتحمل النتائج بالأخطاء .

– مصادر الخبرة فى إجراء التجربة :

اختيار المشكلة وصياغة الفرض ، واختبار صحته تحتاج إلى معلومات وخبرات كما تحتاج إلى فن وابتكار ، حتى الجانب الفنى والمبتكر يعتمد على سعة أفق الباحث وخضم معلوماته ، واتساع آفاقه وجودة معلوماته . ويعتمد نجاح الباحث فى دراساته التجريبية – بجانب استعداده الشخصى – على أمرين أولهما اطلاعه الغزير والعميق على المعلومات النظرية فى مجال تخصصه والبحوث والدراسات التجريبية التى أجريت والتى ما زالت تحتاج إلى دراسة . على أن الاطلاع لا يعنى مجرد التصفح السريع بقدر ما يهدف إلى الاستيعاب الناضج وب عقلية ناقدة متفتحة .

والمصدر الثانى للخبرة فى إجراء التجارب هو المختبر النفسى . وزيارة المختبر لا تكفى ، ومشاهدة إجراء التجارب لا تكفى أيضاً ، والاشتراك كمفحوص لا يكون الخبرة كلها ، ولكن لابد من ممارسة إجراء التجارب النفسية من ألفها إلى يائها ، ممارسة فيها تعدد وتنوع وليست تكراراً وحركة ثابتة . الاطلاع والممارسة والابتكار مصادر خبرة لا تنضب ، متى تفاعلت .

رابعاً : تحليل البيانات :

بعد إجراء التجربة وحصول الباحث على البيانات التى ينشرها ، يقوم بدراستها وتحليلها ، والمقصود بالتحليل يختلف من بحث إلى آخر ، فتحليل

استجابات المفحوصين عن كيفية حفظهم قائمة من المقاطع اللغوية يختلف عن تحليل استجابات تجربة زمن رجع تمييزي ، ويهدف التحليل عموماً إلى تصنيف البيانات التي يحصل عليها الباحث في صورة مختصرة فئات أو مجموعات أو متوسطات ، أو تشتتات . كما يتناول التحليل محاولة وصف العلاقة الوظيفية التي ترتبط بين متغيرين أو أكثر لمعرفة الارتباط بينهما أو التباين أو التغير .

والإحصاء دوره وفاعليته في هذه الخطوة على أن الامام بطرق حساب المتوسطات والتشتت والارتباط وتحليل التباين وتحليل التغير والتحليل العاقل من الأمور التي تساعد كثيراً في تحليل البيانات الناتجة عن التجربة . وبيان أهمية الإحصاء أن كثيراً من الباحثين - في أول طريقهم - يجمعون الكثير من المعلومات ، ثم تقابلهم مشكلة التحليل الإحصائي . وربما يكون ذلك حجر عثرة تحول دون إكمالهم بقية الطريق الذي قطعوا فيه شوطاً كبيراً .

لذلك فإن خبرة الباحثين تؤكد أهمية التفكير في الوسائل الإحصائية لتحليل البيانات قبل المرحلة الثالثة ، مرحلة التجريب . لأن التفكير المسبق في كيفية التعامل مع بيانات التجربة كثيراً ما يجعل الباحث يغير من خطته التجريبية إلى أن يصل إلى النموذج الإحصائي الذي يتمشى مع ما سيحصل عليه من بيانات .

وهكذا نجد أن تحليل البيانات تؤثر على خطوات التجربة والعكس صحيح . لذا فقد استحدثت مراجع للإحصاء هدفها الأساسي وضع تصميمات تجريبية مع اقتراح المناسب لها إحصائياً .

خامساً : تقويم نتائج التجربة :

في هذه الخطوة يعلن الباحث قبوله أو رفضه الفرض الذي دفعه لإجراء التجربة كشفاً عن صحته أو عدم صحته ، ولا شك أن نتيجة التجربة هي في الواقع قرينة واحدة ، ولا تمثل حكماً مطلقاً ، الأمر الذي يزيد الثقة في الفرض ، ويدفع به

إلى مستوى القانون العلمى ، إذا ما ثبت صحته . ومما ينبه إليه فلاسفة العلوم فى هذه المرحلة هو ربط النتيجة التى يتوصل إليها الباحث بغيرها من النتائج فى إطار نظرى ، وألا يكون هناك مبالغة أو استطراد فى التعميمات ، بقدر ما يجب أن يكون الالتزام فى استخدام نتيجة التجربة للتنبؤ والتحكم فى حدود الظروف والإجراءات التى تمت تبعاً لها .

الفصل الخامس

تجارب عملية لقياس الذكاء والقدرات العقلية

تمهيد :

إن أول خلاصة يخرج بها المتفحص للمادة السيكولوجية المكتوبة باللغة العربية ، هي أن اهتمام رواد البحث النفسى فى الوطن العربى ، أنصب فى بداياته الأولى على موضوع الذكاء والقدرات العقلية وطرق قياسها . فأغلب المراجع ، حتى وإن لم تكن مخصصة فى مجملها لهذا الموضوع ، فهى تتضمن أكثر من فصل واحد لمعالجة هذا الموضوع الحيوى ، ألا وهو موضوع الذكاء والقدرات العقلية . ولا غرابة فى ذلك ، لأن معظم هؤلاء الرواد ، وفى مقدمتهم : اسماعيل القباني ، عبد العزيز القوصى ، أحمد عزت راجح ، يوسف مراد ، جابر عبد الحميد جابر ، مصطفى سويف ، فؤاد أبو حطب ، لويس كامل مليكه ، محمد عماد الدين اسماعيل ، رمزية الغريب ، أحمد زكى صالح ، السيد محمد خيرى ، فؤاد البهى السيد وغيرهم ، قد تتلمذوا على أيدي أقطاب حركة القياس النفسى ، أمثال : سبيرمان ، بيرسون ، بيرت ، وفرنون ، وبالتالي فإن الجانب الأكبر من إهتماماتهم جاء متمركزاً حول حركة الاختبارات العقلية وأبعادها العلمية والعملية . فمنذ أن قام اسماعيل القباني بإعداد الترجمة العربية الكاملة لمقياس " ستانفورد - بينيه " للذكاء فى عام ١٩٢٨ ، بوصفه أول مقياس للذكاء ، وهاجس الاهتمام بهذا الموضوع فى تطور مستمر ، حيث تعددت المحاولات وتنوعت أساليبها . فهناك من اقتنع بالترجمة ، وهناك من أصر على التعديل ، وهناك من فضل الإعداد المحلى لأدوات قياسية تتساق وخصوصيات البيئة العربية بكل تجلياتها الحضارية والثقافية .

ويمكن توزيع أبرز المحاولات العربية التى تمت فى نطاق الذكاء وأساليب قياسه ، وفق المستويات الثلاثة التالية :

- ١ - على مستوى الترجمة : نتحدد الدراسات والأبحاث الهادفة إلى ترجمة وتعريب بعض الاختبارات الناجحة فى ميدان قياس الذكاء فى محاولتين رئيسيتين : تمثلت أولاهما فى تعريب كل من لويس كامل مليكه ومحمد عماد الدين

سماعيل للصيغة الأصلية لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين (عام ١٩٥٦) ،
 وتجلت ثانيتهما في مقياس " كاتل " المتحرر من أثر الثقافة ، والذي استخدمته
 آمال أحمد مختار صادق في قياس القدرة الموسيقية لدى عينتين من الأطفال
 والراشدين المصريين .

- على مستوى التعديل : وتتمثل المحاولات التي تمت في مجال تعديل بعض
 الاختبارات وتحويل جزء من مضامينها لكي تتماشى مع خصوصية الذات
 العربية ، في اختبار الذكاء المصور الذي أخذه أحمد زكي صالح عن اختبار
 (س . ر . أ) غير اللفظي .

٣ - على مستوى الإعداد المحلي : تتلخص المحاولات التي كان هدفها هو الإعداد
 الفعلي لأدوات قياسية تتوافق مع واقعنا العربى فى عدد من الاختبارات
 الأساسية : يتمثل أولها فى اختبار الذكاء الثانوى الذى وضعه إسماعيل القباني
 لقياس ذكاء طلبة المدارس الإعدادية والثانوية ، وثانيها فى اختبار الذكاء
 الإعدادى واختبار الذكاء العالى اللذين أعدهما السيد محمد خيرى ، ويتحدد
 ثالثها فى اختبار الاستعداد العقلى لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية الذى
 صممه رمزية الغريب . وذلك على أساس أن استخدام اختبارات الذكاء
 بمفهومها الغربى على أفراد مجتمعا العربى يتناقى ومعادلة الفروق فى الأطر
 التصورية والحضارية والثقافية والاجتماعية . لهذا فإن الإنطلاق من الواقع
 المحلى المتميز بخصائصه الحضارية ومظاهره الثقافية والاجتماعية يمثل
 المادة الخام لقياس ذكاء أفراد هذا الواقع .

ثم توالى بعد ذلك المحاولات من قبل عدد غير قليل من المهتمين بقياس
 الذكاء والقدرات العقلية ، وهو ما يتجلى بوضوح من خلال الاختبارات والمقاييس
 الواردة فى هذا الفصل ، والتي كثيراً ما يحتاج إليها الاخصائى النفسى فى عمله
 (وبخاصة السيكولوجى الاكلينيكى) لتقدير ذكاء عميله ، سواء أكان ذلك العميل

Client مريضاً في عيادة نفسية أم في مستشفى للأمراض العقلية ، أو جندياً في القوات المسلحة ، أو تلميذاً في المدرسة ، أو طالباً في الجامعة ، أو راشداً جاء يطلب توجيهها في مشكلة تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اجتماعية ، أو متقدماً للالتحاق بمهنة أو دراسة أو عمل ما في المؤسسات التربوية والتنظيمات الصناعية والانتاجية ... الخ ، لتحديد مستوى الذكاء والاستعدادات والقدرات العقلية على تنوعها واختلافها والفروق الفردية فيها .

التجربة العملية الأولى

مقياس "ستانفورد - بينيه" للذكاء

٢٤٥

كراسة التعليمات
ومعايير ونماذج التصحيح
مقياس " ستانفورد - بينيه " للذكاء

الصورة

[ل]

مراجعة سنة ١٩٣٧ . ل . تيرمان ، م . ميريل "

اقتباس وإعداد

الدكتور لويس كامل مليكه

الدكتور محمد عبد السلام أحمد

التعليمات العامة :

إذا أردنا الحصول على نتائج من تطبيق المقياس يمكن الاعتماد عليها ، تحتم علينا : أولاً ، اتباع التعليمات الواردة فى هذه الكراسة حرفياً ، ثانياً ، تشجيع المفحوص على بذل أقصى جهده ، وذلك عن طريق تكوين علاقة طيبة معه ، وثالثاً تصحيح الإجابات تصحيحاً دقيقاً . ذلك أنه لا يمكن التأكد من مدلول النتائج، أو مقارنتها بالنتائج التى يحصل عليها من الأفراد الآخرين ، إلا إذا توحدت الإجراءات ومعايير التصحيح ، كما أنه إذا لم يبذل المفحوص أقصى جهده فى الإجابة عن أسئلة المقياس ، فلا يمكن القول بأكثر من أن الدرجة التى حصل عليها المفحوص منخفضة بقدر غير معلوم .

ضرورة اتباع حرفية التعليمات : يحدث أحياناً أن يغير الفاحص - سهواً أو عن غير قصد - تعليمات الاختبار ، بشكل يؤثر فى استجابة المفحوص ، ويصعب على غير المدرب المتعمق فى القياس السيكولوجى ، إدراك خطورة حذف ، أو تغيير ، أو إضافة أى مادة من المواد أثناء الاختبار ، وقد حددت التعليمات تحديداً دقيقاً ، وبسطت الإجراءات إلى حد كبير ، وصيغت الألفاظ والجمل ، بحيث تبدو طبيعية غير متكلفة ، كما روعى أن تكون قواعد الاختبار موحدة لا تتناقض فيها ، حتى يقل العبء على ذاكرة الفاحص .

وأحياناً قد ينحرف الفاحص - ولو قليلاً عن تعليمات الاختبار ، بقصد الرغبة الصادقة فى التأكد من أن المفحوص يبذل أقصى جهده ، إلا أنه يجب دائماً أن تذكر ، أن القصد من الاختبار هو معرفة ما إذا كان المفحوص يستطيع القيام بالمطلوب منه فى الظروف المحددة فى كراسة التعليمات ، وليس معرفة ما إذا كان يستطيع القيام به بقدر غير محدد من المساعدة . فإذا ذكر المفحوص مثلاً أنه لم يفهم السؤال أو سأل عن معناه ، فإنه من المسموح به الشرح فقط ، عن طريق إعادة الجزء المحدد فى السؤال ، إلا فى الحالات التى تعطى فيها صورة بديلة من السؤال

ينص عليها فى التعليمات . وقد يعيد الفاحص السؤال أكثر من مرة ، إذا ظل الطفل صامتاً ، إلا أن الضرورة غالباً لا تدعو لمثل هذا التكرار - ويحسن تجنبه عامة - إلا فى حالات الأطفال الصغار ، ومن المفهوم بالطبع ، أنه لا يجوز مطلقاً إعادة أى سؤال من أسئلة الذاكرة ، مثل إعادة الأرقام ، والجمل ، والكلمات ، والقصص ... الخ . كما أنه لا يجوز مطلقاً إعادة السؤال بعد أن يعطى المفحوص إجابة غير مرضية ، مهما كانت ثقة الفاحص بأن المفحوص يستطيع الوصول إلى الإجابة الصحيحة . وقد اعتاد أطفال المدارس النظر إلى إعادة المدرس للسؤال الذى لم يجب عن إجابة صحيحة ، على أنها دعوة لمحاولة ثانية ، إلا أنه فى اختبارات بينية تعد المحاولات الثانية خرقاً للقاعدة ، إلا فى الة واحدة : وهى أنه إذا دلت إجابة المفحوص ، على أن جزءاً من السؤال لم يفهم بسبب عدم وضوح فى الطريقة التى أعطى بها الفاحص السؤال ، أو بسبب عجز فى سمع المفحوص ، فإنه يجب إعادة كل سؤال . فمثلاً فى اختبار المفردات ، قد يحدث أن يعرف المفحوص كلمة يأس بقوله " الواحد يأس ويفقد الأمل " ، فإن من الواضح أن المفحوص اعتقد أن الفاحص يقصد " يأس " .

وهناك صعوبة أخرى تنشأ خاصة فى اختبار المفردات ، حين يعطى المفحوص استجابة يتعذر تصحيحها ، بسبب غموضها أو بسبب نقص فى وضوح المعنى الذى يراد منها ، فمثلاً : إذا عرف المفحوص الشجاعة ، بأنها " أن تكون الشخص شجاعاً " أو إذا أجاب عن إحدى السخافات اللفظية ، بأن كررها فقط ، فإن الفاحص غالباً يستطيع أن يستوضح المعنى عن طريق القول مثلاً : " تقدر تشرح لى معناها أكثر " أو " قوللى قصدك إيه " أو " معنى إيه ؟ " .

أما الحالات الأخرى ، التى قد تستدعى التساؤل ، فقد نص عليها فى كراسة التعليمات . وإذا ألح الفاحص فى الحصول على شرح للاستجابة ، فإن المفحوص يحتمل أن يظن الفاحص غير راض عن إجابته وقد يغيرها ، ومن نادر

أخرى قد ينتقص من التقدير الذى يحصل عليه المفحوص ، إذا لم يستطع الفاحص تحديد درجة اتفاق الإجابة مع المعايير المطلوبة .

ترتيب إعطاء الاختبارات : يجب إعطاء الاختبارات الواردة فى كل سن ، بالترتيب الوارد فى المقياس . وقد روعى فى هذا الترتيب أثر كل اختبار على الآخر ، كما روعى أن يكون فيه قدر كاف من التنوع ، وروعى أيضاً فى ترتيب أجزاء السؤال الواحد ، الصعوبة النسبية لكل من هذه الأجزاء ، وصلاحيه هذا الجزء للابتداء به فى السؤال ، ولذلك فليس من المستحسن تغيير ترتيبها . فمثلاً ، يتوقف مستوى صعوبة الجزئين الثانى والثالث فى اختبار البراعة ، على قدرة المفحوص على الاستفادة من الخبرة التى اكتسبها فى حل الجزء الأول ، وهو أبسط الأجزاء . أما الاختبار المتسلسل ، أى إعطاء كل الاختبارات من نوع واحد (إعادة الأرقام ، الجمل ... الخ) على التوالى ، فإنه غر جانز ، إذا أريد تفسير الدرجة على أساس المعايير التى يجرى إعدادها .

وقد يكون من الضرورى أحياناً تغيير ترتيب الاختبارات بعض الشيء ، بغرض الحصول على أحسن مجهود من الطفل ، فمثلاً إذا أظهر الطفل مقاومة لنوع معين من الاختبارات ، مثل الرسم ، أو إعادة الأرقام ... الخ ، فإنه يكون من الأحسن الانتقال مؤقتاً إلى نوع آخر يقبل عليه المفحوص بدرجة أكبر . فإذا قلت مقاومة المفحوص ، أمكن العودة مرة أخرى للنوع السابق ، وتحدث مثل هذه المواقف عادة فى حالات الأطفال الصغار فى مرحلة ما قبل المدرسة . ونظراً لاختلاف مشكلات الأطفال فى هذه المرحلة عن غيرهم فى المراحل الأخرى فقد أفردنا لمناقشتها جزءاً خاصاً يلى فيما بعد .

أهمية تكوين علاقة طيبة مع المفحوص :

من الصعب تحديد قواعد معينة توجه الفاحص فى محاولته تكوين علاقة طيبة مع المفحوص ، ذلك لأن الأسلوب الذى يصلح للتعامل مع طفل قد لا يصلح لطفل آخر . وعلى كل حال لن تغنى أية مهارة عن الاهتمام الصادق من جانب الفاحص ، بتكوين أحسن علاقة ممكنة مع الطفل وكسب وده وثقته . والبعض قد ينقصه المرونة الشخصية والقدرة على التكيف مع مختلف الظروف ، وهما صفتان لازمتان للفاحص فى مواقف الاختبار السيكولوجى .

ولعل أهم عامل فى تكوين العلاقة الطيبة ، هو تشجيع الطفل والرفع من روحه المعنوية ، وقد يتحقق ذلك بوسائل متنوعة منها : الابتسام ، وحسن الاستقبال ، والتعبير التلقائى عن السرور بالتعرف إلى المفحوص ، والتعليمات الملائمة للموقف ، والتى تدل على تقدير الفاحص لما يبذل المفحوص من جهد ، وبصفة عامة ذلك الجو العام الذى يجب أن يسود بين ندين ، والذى يبعث على الشعور بالتقدير المتبادل والاطمئنان ، كما يجب أن يبتعد الفاحص عن التكلف أو أن يثنى على المفحوص بأسلوب جامد ، ويجب أيضاً أن يوجه ثنائه على الجهد الذى يبذل فى الإجابة أكثر مما يوجهه إلى المفحوص فى الإجابة عن سؤال معين ، ذلك أن الثناء على الإجابات الناجحة فقط ، قد يؤثر على جهد المفحوص فى الاختبارات التالية . ويجب ألا يوجه الثناء فى وقت الإجابة عن الأجزاء المختلفة فى سؤال معين ، بل يجب تأجيله إلى ما بعد الانتهاء من الإجابة عن السؤال كله ، ولا يجوز فى أى ظرف من الظروف أن يظهر الفاحص عدم ارتياحه أو امتعاضه من إجابة ما ، مهما كانت سخافة هذه الإجابة .

أما فى حالة الفشل الواضح للمخرج للمفحوص نفسه ، فإنه يحسن بالفاحص أن ينتحل بعض العذر له ، بأسلوب طبيعى يلائم موقف الاختبار .

إجراء الاختبار :

المكان :

لعل أنسب مكان لإعطاء الاختبار ، هو ما اعتاده الطفل وما يشعر فيه بالأمن ، دون أن يكون فيه ما يشتت الانتباه ، ولعل حجرة غير مستعملة بالمدرسة تكون مكاناً مناسباً ، رغم ما يحيط بها من أصوات الأقدام التي تغدو وتروح خارجها وفتح الأبواب أو غلقها ، فكل هذه أشياء مألوفة للطفل ، ولعلها تعطيه شيئاً من الاطمئنان أكثر مما يجده في حجرة العيادة العارية من كل شيء حتى الأثاث المألوف .

ومن الضروري أن يشعر الطفل بالراحة : الجسمية والعقلية ، فيجب أن يجلس في وضع مريح ، وأن تكون الإضاءة كافية من تجنب الضوء الموجه مباشرة إلى وجه الطفل . إلا أنه من المهم أيضاً ألا نقيد حرية الطفل ، فنصر على أن يجلس ساكناً دون حركة ، وعلى العموم يجب إشعاره بالألفة ، وهي تساعد على أن يركز الطفل انتباهه في الفترات القصيرة التي يستغرقها اختبار معين .

حضور الآخرين أثناء عملية الاختبار :

لعل ذلك هو أكثر ما يشتت الانتباه ، وخاصة إذا كان هؤلاء الآخرون هم أم الطفل أو مدرسته ، وإن حضور شخص غريب هو - بعكس ما نتوقع - أقل المؤثرات تشتيباً للانتباه . فمثلاً نجد أن اختبار الطفل في حجرة المحاضرة المليئة بالملاحظين من الطلاب ، أسهل من اختباره في حجرة العيادة مع حضور أمه . والطفل إذا كان وحده مع الفاحص ، يشعر باطمئنان أكثر مما يشعر به ، إذا كان عليه أن يحافظ على مكانته أمام شخص يعرفه ، كالمدرس أو الوالد . وحتى إذا لم يظهر الوالد أو المدرس أية علامة من علامات الرضا أو الاستكثار لإجابات الطفل أثناء حضوره عملية الاختبار ، فإن مجرد وجود أحدهما يقلل من تلقائية الطفل ،

ويشتت انتباهه ، مما يجعل تكوين صلة طيبة بالفاحص أمراً طبعياً . وفي حالة الطفل الخجول ، قد يكون من المفيد السماح للأم بدخول حجرة الاختبار مع الطفل ثم الانسحاب بمجرد أن يعتاد الطفل على موقف الاختبار ، أما بالنسبة للأطفال الصغار جداً فغالباً قد يكون ضرورياً وجود الأم طول فترة الاختبار .

مواد الاختبار :

يجب أن يرتب الفاحص مواد الاختبار ، بحيث لا يضيع وقته في البحث عن بطاقة أو ساعة ، أو قلم ، فإن ذلك يطيل الاختبار دون داع ويزيد الصعوبة في تكوين علاقة طيبة مع المفحوص ، ومن المهم على وجه الخصوص أن تكون الأدوات مرتبة بنظام في الأوقات التي يدعو الأمر فيها إلى استخدام الكثير من المواد ، كما في حالة اختبار الأطفال الصغار وقد وجد أنه من المستحسن وضع مواد كل اختبار في قسم خاص بها في صندوق الاختبار ، كلما أمكن ذلك ، وتثبيت المواد في لوحة بحيث يسهل تقديمها ، ذلك أن بعض المواد تغرى الأطفال على اللعب بها ، ويتطلب الأمر حذراً وحيطه حتى لا تتلف .

الزمن اللازم للاختبار :

نظراً لأن مواد الاختبار من النوع الذي يثر اهتمام الطفل ، فإن الاحتمال قليل في أن يشعر الطفل بالتعب بدرجة تؤثر في نتيجة الاختبار ، وساعة من الزمن ليست عادة بالوقت الضويل في الاختبار ، إلا في حالة الأطفال الصغار . وقد تمتد فترة الاختبار إلى ساعة ونصف ، دون أن يفقد المفحوص اهتمامه أو يبدي شيئاً من التعب . إلا أنه قد يستحسن أحياناً أخذ فترة من الراحة لدقائق قليلة ، وأحياناً في حالات نادرة ، قد يطول الاختبار بحيث يتطلب الأمر إعطائه في جلستين . واختبار الطفل الصغير يتم عادة في فترة تتراوح من ثلاثين إلى أربعين دقيقة ، والأكثر سناً

فى حوالى الساعة ، وبالطبع يستغرق الفاحص الخبير زمناً أقل بكثير من الفاحص المبتدى .

مدى الاختبار :

يجب أن يبدأ الاختبار فى مستوى يحتمل أن يجتازه الطفل بشئ من الجهد وذلك لأنه إذا كانت البداية صعبة جداً ، فإن المفحوص يحتمل أن ييأس ويرفض المحاولة ، أما إذا كانت سهلة جداً ، فإنه لن يكون فيها التحدى الكافى له ، وقد يبالغ فى الثقة بنفسه . وفى تحديد نقطة البداية ، تؤخذ فى الاعتبار ، عوامل ، منها العمر الزمنى ، والفرقة الدراسية ، والسلوك العام ، وأى معلومات أخرى قد تكون متوفرة وفى حالة الأطفال المفروض أنهم متوسطون فى الذكاء ، قد يكون مناسباً الابتداء بمجموعة فى السن التى تسبق مباشرة (أى تقل عن) العمر الزمنى للمفحوص . فإذا فشل المفحوص فى أى اختبار من اختبارات تلك السن ، فإنه يعطى الاختبارات فى مجموعة السن التى تسبقها ، وهكذا إلى أن ينجح المفحوص فى الإجابة عن جميع الاختبارات فى سن ما ، فتعتبر هذه السن العمر القاعدى للمفحوص .

وبنفس الأسلوب ، يستمر الاختبار فى الأعمار الأعلى إلى أن يصل إلى سن يفشل المفحوص فى جميع اختباراتنا . وعلى هذا فإنه يمكن القول بأن المفحوص قد أعطى كل المقياس ، ولو أنه فى الواقع قد أعطى فقط ذلك الجزء من المقياس ، الذى يقع بين الحدين الأعلى والأدنى لقدرته . وقد يحدث أحياناً أن ينجح المفحوص فى جميع الاختبارات فى مستوى سن أعلى من مستوى السن التى فشل فيها أول مرة ، كما أنه يحدث أن ينجح فى بعض اختبارات سن تلى السن التى فشل فى جميع اختباراتنا . وفى اختبار الأطفال السويين ، سوف ينتج خطأ قليل عن وقفنا عند السن التى فشل المفحوص فى كل اختباراتنا وعن عدم إعطائنا له أسئلة فى السن التى تسبق تلك التى نجح فى كل اختباراتنا . وفى حساب العمر العقلى ،

يؤخذ في الاعتبار كل نجاح وكل فشل ، بما في ذلك أي فشل قد يمكن أن يحدث في سن أقل من العمر القاعدى ، وأى نجاح قد يحدث بعد أول سن قد يفشل المفحوص في كل اختباراتهما .

المقياس المختصر :

إذا لم يتيسر الوقت الكافى لإعطاء المقياس الكامل ، فإنه من الممكن الاكتفاء باختبارات " المقياس المختصر " وهى الاختبارات التى رسمت إلى يمين كل منها علامة " * " ، وفى هذه الحالة يوزع التقدير الكلى للمقياس الكامل فى كل سن ، على اختبارات المقياس المختصر لهذه السن . ويتضح ذلك من المثالين التاليين :

مثال ١ : فى سن ٨ سنوات :

يتكون المقياس الكامل من ٦ اختبارات يقدر كل واحد منها بشهرين ، فيكون المجموع الكلى للتقدير هو ١٢ شهراً . أما إذا اكتفينا بالمقياس المختصر لهذه السن ، وهو يتكون من ٤ اختبارات ، فإن كل اختبار من الأربعة يقدر بثلاثة شهور فيكون مجموع التقدير هو ١٢ شهراً .

مثال ٢ : فى الراشد المتوسط :

يتكون المقياس الكامل من ٨ اختبارات يقدر كل واحد منها بشهرين ، فيكون المجموع الكلى ١٦ شهراً . أما إذا اكتفينا بالمقياس المختصر لهذه السن — وهو يتكون من ٤ اختبارات — فإن كل اختبار من الأربعة يقدر بأربعة شهور ، فيكون المجموع الكلى ١٦ شهراً . (أى أن المجموع الكلى للتقدير فى سن ما ، يظل ثابتاً ، سواء استعملنا المقياس الكامل ، أو اكتفينا بالمقياس المختصر) .

ملحوظة : فى كراسة تسجيل الإجابات ، يجد الفاحص قبل اختبارات كل سن عبارة بين قوسين تبين المعدل الذى يجب أن ينى عليه التقدير . وقد يحدث أحياناً أن يبدأ الفاحص على أساس إعطاء المقياس الكامل ، ولكن بعد أن يعطى كل اختبارات مجموعتين أو ثلاث من مجموعات السنين ، يجد أنه من المتعذر إعطاء كل المقياس فى الوقت الذى يتوفر له . فإذا لم يكن من الممكن إكمال تطبيق المقياس فى جلسة أخرى ، فإن الفاحص قد يتبع إحدى طريقتين :

- ١ - الاستمرار فى إعطاء جميع الاختبارات بقدر ما يسمح به الوقت ، وعيب هذه الطريقة أن سيضطر إلى عدم الاستمرار فى المستويات الأعلى التى قد ينجح المفحوص فى الإجابة عن بعض أسئلتها لو أعطيت له الفرصة .
- ٢ - يكمل المقياس بالصورة المختصرة كى يستطيع إنهاء الاختبار فى الزمن الباقى ، والطريقة الثانية هى بالطبع ، الطريقة الأصح ، وذلك لأنه فى الطريقة الأولى لن يتسير الوصول إلى تقدير للدرجة التى يمكن للمفحوص أن يحصل عليها فى حالة إكمال المقياس . أما الطريقة الثانية فإنها تمكن الفاحص من الوصول إلى تقدير لذكاء المفحوص ، رغم أن هذا التقدير يقل قليلاً جداً فى ثباته عن التقدير الذى نصل إليه عن طريق إعطاء المقياس الكامل . ويجب أن يلاحظ أنه فى حالة اتباع هذه الطريقة الثانية ، يعطى كل اختبار فى مجموعات السن التى أعطيت فيها كل اختباراتهما ، - التقدير المألوف ، أما فى باقى المجموعات التى تعطى فى تلك الحالة والذي يزيد عن تقدير المقياس الكامل كما سبق القول .

اختبار الأطفال الصغار فى مرحلة ما قبل المدرسة :

يقابل الفاحص عند اختبار الأطفال الصغار الكثير من الصعوبات يتطلب اتخاذ احتياطات وأساليب خاصة . ذلك أن الأطفال الصغار لا يسهل عليهم

الاستغراق فى عمل مفروض عليهم كما أنه يسهل تشتيت انتباههم ويشعرون بالتعب سريعاً ، ومن المحتمل أن تتأثر استجاباتهم بعوامل متنوعة مثل الجوع ، أو الشعور بالتعب ، أو الرغبة فى إرضاء الفاحص ، أو الخجل إلى غير ذلك من الظروف . ومن المهم التأكد من أن الطفل المفحوص يشعر بالراحة الجسمية فلا يجوز اختباره وهو يشعر بالجوع أو بالتعب أو بالحاجة إلى نوم ، وفى حالة ظهور ما يدل على شعور الطفل بالتعب يجب أن يوقف الاختبار . كما أنه يجب استخدام مائدة منخفضة وكرسى من كراسى الأطفال كلما تيسر ذلك .

وعلى وجه العموم من المستحسن جداً عدم حضور شخص ثالث غير الفاحص والطفل أثناء عملية الاختبار ، وخاصة من الوالدين أو المدرسين ، أو الأصدقاء ، أما فى حالة الطفل الصغير جداً الذى يزعجه موقف الاختبار ، فقد يكون من الرغوب فيه وجود أحد الوالدين ، ولكن لا يجوز حضور الوالدين معاً أو حضور طفل آخر . وفى هذه الحالات يجب تنبيه الوالد إلى عدم التدخل فى عملية الاختبار بأى صورة من الصور ، مثل إعادة أى سؤال أو ذكر أى شئ يوحى بالإجابة .

ويتوقف الشئ الكثير على الطريقة التى بدأ بها الفاحص اتصاله بالطفل وهى قد تختلف من حالة إلى أخرى ، فما يصلح لطفل قد لا يصلح للأطفال الآخرين . وفى حالة الطفل الخجول أو الخائف ، يكون من المفيد أن نحاول جذب انتباهه بعيداً عن ذاته ، وذلك عن طريق تجاهله أو شغله بأشياء أخرى .

وقد يكون من المفيد أحياناً أن يستعين الفاحص بمجموعة من اللعب تساعد على كسب ثقة الطفل . ومن المهم جداً ألا يكون هناك وجه للشبه بين تلك اللعب وأدوات الاختبار ، كما أنه لا يجوز إطلاقاً استخدام مواد الاختبار فى تسلية الطفل فإن ذلك يفسد طرق الاختبار كما أنه يعرض مواده للتلف والتخريب . وفى جميع الحالات يجب أن يسيطر الفاحص على الموقف تماماً فلا ينتقل زمامه إلى الطفل .

ويجب العناية التامة بتشجيع الطفل على بذل أقصى جهده في الاختبار عن طريق استغلال ما يظهره من حب الاستطلاع ، وتشجيعه بكلمات الثناء وقد يلزم أحياناً أن نعهده بإعطائه فرصة لأن يلعب ألعاباً معينة ، أو بإرجاعه للمنزل الخ ... وفي اختبارات الرسم ، قد يكون من المفيد استخدام أقلام ملونة أو قلم غليظ لأنه يثير اهتمام الأطفال ويكون أسهل تناولاً من القلم الرصاص العادى .

وقد روعى فى تصميم الاختبارات ، أن تكون مثيرة لاهتمام الأطفال ومتنوعة بقدر الإمكان ، إلا أن بعض الاختبارات التى أثبتت أنها أحسن من غيرها فى قياس الذكاء ليست من ذلك النوع الأكثر إثارة لانتباه الأطفال . وقد يتطلب الأمر غالباً براعة وقدرة فائقتين من جانب الفاحص لجذب انتباه الطفل مدة كافية لإثارة اهتمامه بالاختبار . ومن ناحية أخرى قد تكون بعض مواد الاختبار مثيرة لاهتمام الطفل ، لدرجة تحول انتباهه عن أداء الاختبار . وبالطبع يجب على الفاحص ألا يعطى التعليمات المتعلقة باستخدام أى مادة من مواد الاختبار أثناء إمساك الطفل بها حيث أنه قد يكون من المتعذر حينذاك معرفة ماذا كانت استجابة الطفل نتيجة لتوجيه السؤال إليه لم هى مجرد نشاط حدث بالصدفة . كما أنه لا يجب تقديم مادة الاختبار إلا بعد أن يتأكد الفاحص من أن الطفل منتبه إليه ، وذلك حتى لا يضيع على الطفل اختبار من النوع الذى لا يجوز إعادته فى أى ظرف من الظروف ، مثل إعادة الأرقام ، وكذلك بسبب القاعدة العامة التى تحرم إعادة السؤال بعد إعطاء الإجابة عنه .

وفى اختبار الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة ، يتعين على الفاحص أن يكون أكثر مرونة . وفى كل الحالات ، يجب عليه بذل أقصى جهده حتى تكون ظروف الاختبار مقننة إلى أبعد حد ، وقد يرى الفاحص أن ينتقل إلى اختبار آخر يجد الطفل أكثر إقبالاً عليه ، على أن يرجع إلى الاختبار الذى يثير مقاومة الطفل

فى الوقت المناسب . وفى كل الحالات يجب أن يكون هدفه عدم ترك اختبار دون أن يحاول الطفل الإجابة عليه .

معايير ونماذج التصحيح :

رعى فى إعداد معايير ونماذج التصحيح أن تكون موضوعية إلى أبعد حد ممكن دون تضحية بالفوائد النوعية لطريقة الاختبار الفردى - وذلك عن طريق إيراد تعليمات واضحة محددة للتصحيح ونماذج للإجابات الواضحة الصحة (+) والإجابات الخطأ (-) . ولكن لم تقتصر على ذلك ، بل أوردنا أيضاً نماذج للإجابات التى يصعب على المبتدئ الجزم بصحتها أو بخطئها . هذا ، بالإضافة إلى نماذج أخرى للإجابات التى تتجاوز الحد الفاصل بين الصة والخطأ تجاوزاً صغيراً جداً . وكذلك أوردنا أيضاً نماذج للإجابات الغامضة التى يتعين فيها على الفاحص أن يطلب تفسيراً لها من المفحوص (وهذه النماذج الأخيرة هى التى كتب بعدها بين قوسين الرمز س ، هكذا (س) وتليه عينة لإجابة المفحوص التى تصحح بزائد أو ناقص .

ومن المتعذر بالطبع إيراد كل الحالات المحتملة ، إلا أن النماذج المعطاة تكفى لتسهيل مقارنة إجابات المفحوص وإعطائه التقدير السليم . وهذه النماذج مستقاة - إلا فى القليل جداً - من واقع إجابات الأفراد الذين طبق عليهم المقياس الحالى والذين يكونون جزءاً من عينة التقنين الجارى جمعها . ولكننا لم نجد فى الاجابات عن الأسئلة التالية التى يطلب فيها من المفحوص نقل رسم معين مثل دائرة (سن ٣ ، ٥) أو مربع (سن ٥ ، ٤) أو ماسة (٧ ، ٣) ، أو نقل رسم من الذاكرة كما هو فى السؤال الثالث فى سن ٩ والسؤال الأول فى سن ١١ ، أو عمل الرسمين المطلوبين فى اختيارى قطع أو تخريم الورق (سن ٩ ، ١ أو سن ١٣ ، ٣ ، والراشد المتفوق ٣ ، ٤) أو نقل علامة X (سن ٣ - ٦ الاحتياطى) أو تكميل

صورة الرجل (من ٣، ٤ لـ ١٠، ٥) أو الرسم المطلوب في اختبار خطة البحث (من ١٣، ١) - لم نجد في إجابات أفراد العينات المحقة اختلافاً كبيراً عن النماذج الواردة في المعايير الأمريكية مما دعانا إلى نقل بعضها وإضافة البعض الآخر من النماذج المحلية .

ولا حاجة بنا إلى التأكيد بأن التقيد بحرفية معايير التصحيح لا يقل أهمية عن التقيد بتوحيد إجراءات تطبيق المقياس . ولذلك فإنه من الأمور الأساسية جداً أن يدرس المصحح هذه المعايير دراسة دقيقة ، وأن يتقنها جيداً حتى يستطيع مواجهة الاحتمالات المختلفة في موقف الاختبار وحتى يقوم بتصحيحه وفقاً لتلك المعايير .

حساب العمر العقلي :

عند حساب العمر العقلي يجب ملاحظة أن الاختبارات الخاصة بكل سن في المقياس تغطي للفترة السابقة مباشرة لهذه السن . فمثلاً ، إذا اعتبرنا العمر العقلي القاعدي لطفل هو ثلاث سنوات ، فإن ذلك يعني أن هذا الطفل قد أجاب إجابة صحيحة على كل واحد من الاختبارات الستة الخاصة بـ ٣ سنوات . أي أن الاختبارات الخاصة بـ ما تغطي فترة العمر التي تنتهي عند هذا السن . فمثلاً الاختبارات الستة الواردة تحت عنوان (سن ٥ سنوات) تغطي الفترة من سن ٤ إلى سن ٥ سنوات . والاختبارات الستة الواردة تحت عنوان (سن ٦ سنوات) تغطي الفترة من سن ٥ سنوات إلى سن ٦ سنوات ، وهكذا .

وحيث أن المرحلة من سنتين إلى ٥ سنوات مقسمة في المقياس إلى فترات كل واحدة منها ستة شهور ، فإن كل اختبار من اختبارات هذه المرحلة يقدر بشهر واحد في حساب العمر العقلي . أما المرحلة من سن ٦ إلى سن ١٤ فإنها قد قسمت في المقياس إلى فترات كل واحدة منها سنة كاملة (أي ١٢ شهراً) ولذلك يقدر كل اختبار منها بشهرين في حساب العمر العقلي .

لما المرحلة التي فوق سن ١٤ قد قسمت إلى فترات كثيرة وأعطيت لاختباراتها أوزان أكبر كي يمكن مقارنة نسب الذكاء لهذه الأعمار العلية مع نسب الذكاء للأعمار التي تحت ١٤ سنة ، ولذلك جعل عدد الاختبارات في مستوى " الراشد المتوسط " ٨ الاختبارات يقدر كل واحد منها بشهرين ، فيكون مجموع التقدير لهذا المستوى هو ١٦ شهراً . وكذلك نجد أن الاختبارات الستة الخاصة بمستوى " الراشد المتفوق " يقدر كل اختبار منها بأربعة شهور . وأن الاختبارات الستة الخاصة بمستوى " الراشد المتوسط " يقدر كل اختبار منها بأربعة شهور وأن الاختبارات الستة الخاصة بمستوى " الراشد المتوسط " يقدر كل اختبار منها بخمسة شهور . وأن الاختبارات الستة الخاصة بمستوى " الراشد المتفوق " يقدر كل اختبار منها بستة شهور . وبهذه الطريقة أصبح من الممكن استخدام هذا المقياس لتقدير ذكاء شخص راشد تبلغ نسبة ذكائه ١٥٢ .

ولحساب العمر العقلي يضاف إلى العمر القاعدي شهر واحد عن كل اختبار ينجح فيه المفحوص من اختبارات المرحلة من ٢ إلى ٥ سنوات ، بما في ذلك اختبارات سن ٥ سنوات ، ويضاف شهران عن كل اختبار ينجح فيه المفحوص من اختبارات المرحلة من (٦ - للراشد المتوسط) بما في ذلك اختبارات الراشد المتوسط . ويضاف ٤ شهور عن كل اختبار من اختبارات " الراشد المتفوق " ١ . ويضاف ٥ شهور عن كل اختبار من اختبارات " الراشد المتوسط " ٢ . ويضاف ٦ شهور عن كل اختبار من اختبارات " الراشد المتفوق " ٣ .

وقد يسأل البعض : كيف نحسب العمر العقلي إذا لم يصلح واحد أو أكثر من الاختبارات أو لم يتيسر تطبيق الاختبار ؟ والجواب هو أنه في اختبارات الأعمار الصغيرة يمكن إعطاء الاختبارات الاحتياطية بدلاً من الاختبارات الملقاة (*) أما في اختبارات الأعمار المتوسطة والأعمار العليا فإنه لا توجد اختبارات احتياطية

(*) ملحوظة هامة : لا يجوز مطلقاً الاستعاضة باختبار احتياطي عن اختبار فشل فيه المفحوص .

٢٩٠

يمكن الاستعاضة بها عن الاختبارات الملغاة ، ولذلك يجب تقسيم التقدير المخصص للمستوى على عدد الأسئلة الصالحة بالتساوى . فمثلاً إذا ألغى اختبار فى سن ١٠ فإن التقدير الكلى لهذه السن (وهو ١٢ شهراً) يقسم بالتساوى على الأسئلة الخمسة الباقية ، أى ٢,٤ شهراً لكل سؤال ينجح فيه المفحوص . فلو حدث أن نجح المفحوص فى الاجابة عن ثلاثة لاختبارت من الخمس يكون تقديرها $3 \times 2,4 = 7,2$ شهراً . وتطبق نفس الطريقة أيضاً إذا نسى الفاحص إعطاء أحد الاختبارات لو إذا لم يتيسر الوقت الكافى لإعطائه وفيما يلى بعض الأمثلة لتوضيح طريقة حساب العمر العقلى :

مثال ١ : طفل عمره ٤ سنين وشهرين (وتكتب هكذا ٤ - ٢) نجح فى جميع اختبارات سن ٣ ، ونجح فى خمسة من اختبارات سن ٣ - ٦ ونجح فى ثلاثة اختبارات سن ٤ ، ونجح فى اثنين من سن ٤ - ٦ ، وفى اثنين من سن ٥ ، ولى واحد من سن ٦ فيكون تقديره على النحو التالى :

عدد الأسئلة	عدد الاختبارات التى نجح فيها	التقدير
سن ٣	جميع الاختبارات	شهر سنة
" ٣ - ٥	٥	٥
" ٤	٣	٣
" ٤ - ٦	٢	٢
" ٥	٢	٢
" ٦	١	٢
		١٤
		٣

العمر العقلى

تكتب هكذا (٤ - ٢)

مثال ٢ : شخص راشد نجح في ٦ اختبارات (جميع الاختبارات) من سن ١٣ ، وفي ٤ من سن ١٤ ، ٤ من الراشد المتوسط ، ٣ من الراشد المتفوق ١ ، ٢ من الراشد المتفوق ٢ ، ٢ من الراشد المتفوق ٣ .

مجموعة الاختبارات (السن)	عدد الاختبارات التي نجح فيها	التقدير
اختبارات سن ١٣ سنة	٦ (أي جميعها)	سنة ١٣ شهر
" ١٤ "	٤	٨
الراشد المتوسط	٤	٨
" المتفوق ١ "	٣	١٢
" المتفوق ٢ "	٢	١٠
" المتفوق ٣ "	٢	١٢
		١٣ ٥٠

فيكون العمر العقلي (١٧ - ٢)

ملحوظة : ينبغي أن نؤكد هنا ضرورة مراجعة حساب العمر العقلي مرتين على الأقل حتى يقل احتمال الوقوع في الخطأ .
حساب نسبة الذكاء :

نسبة الذكاء هي نسبة العمر العقلي (ع.ع) إلى العمر الزمني (ع.ز) وإذا كان العمر الزمني للمفحوص بين ١٣ ، ١٦ سنة ، فإنه يجب تعديل العمر الزمني الذي يؤخذ في الاعتبار عند حساب نسبة الذكاء . وذلك بأن نضيف ثلثي الشهور الإضافية التي عاشها بعد سن ١٣ . فمثلاً إذا كان العمر الزمني الحقيقي ١٤ ، فإنه يحسب ١٣ - ٨ ، وإذا كان ١٥ فإنه يحسب ١٤ - ٤ ، وإذا كان ١٦ فما فوق فإنه يحسب ١٥ وهو أعلى عمر زمني يمكن أن يدخل في حساب نسبة الذكاء .
وفيما يلي جدول لتصحيح الأعمار الزمنية العليا

جدول تصحيح
الأعمار الزمنية العليا

العمر الزمني المصحح	العمر الزمني الحقيقي	العمر الزمني المصحح	العمر الزمني الحقيقي
٢ - ١٤	٩ - ١٤	١٣ - صفر	١٣ - صفر
٣ - ١٤	١٠ - ١٤	١ - ١٣	١ - ١٣
٣ - ١٤	١١ - ١٤	١ - ١٣	٢ - ١٣
٤ - ١٤	٠ - ١٥	٢ - ١٣	٣ - ١٣
٥ - ١٤	١ - ١٥	٣ - ١٣	٤ - ١٣
٥ - ١٤	٢ - ١٥	٣ - ١٣	٥ - ١٣
٦ - ١٤	٣ - ١٥	٤ - ١٣	٦ - ١٣
٧ - ١٤	٤ - ١٥	٥ - ١٣	٧ - ١٣
٧ - ١٤	٥ - ١٥	٥ - ١٣	٨ - ١٣
٨ - ١٤	٦ - ١٥	٦ - ١٣	٩ - ١٣
٩ - ١٤	٧ - ١٥	٧ - ١٣	١٠ - ١٣
٩ - ١٤	٨ - ١٥	٧ - ١٣	١١ - ١٣
١٠ - ١٤	٩ - ١٥	٨ - ١٣	٠ - ١٤
١١ - ١٤	١٠ - ١٥	٩ - ١٣	١ - ١٤
١١ - ١٤	١١ - ١٥	٩ - ١٣	٢ - ١٤
٠ - ١٥	٠ - ١٦	١٠ - ١٣	٣ - ١٤
	فما فوق	١١ - ١٣	٤ - ١٤
		١١ - ١٣	٥ - ١٤
		٠ - ١٤	٦ - ١٤
		١ - ١٤	٧ - ١٤
		١ - ١٤	٨ - ١٤

الصورة



مکراسه تسجیل الإجابات

مقیاس «ستانفورد- بینہ» للذكاء

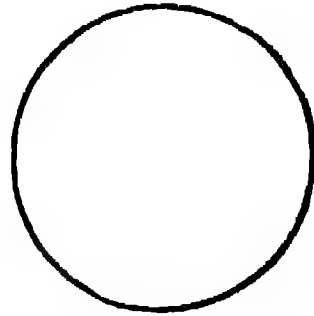
مراجعة سنة ١٩٣٧ . « ل . قيرمان ، م ميريل »

إقتباس وإعداد

الدكتور لويس بلل ملكه

الدكتور محمد عبد السلام أحمد

ملخص التقدير		الرقم		المجموعة		اسم القاحس	
سنة	شهر	٢	٦	٣	١٠	١١	١٢
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤
٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢
٣٣	٣٤	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠
٤١	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨
٤٩	٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦
٥٧	٥٨	٥٩	٦٠	٦١	٦٢	٦٣	٦٤
٦٥	٦٦	٦٧	٦٨	٦٩	٧٠	٧١	٧٢
٧٣	٧٤	٧٥	٧٦	٧٧	٧٨	٧٩	٨٠
٨١	٨٢	٨٣	٨٤	٨٥	٨٦	٨٧	٨٨
٨٩	٩٠	٩١	٩٢	٩٣	٩٤	٩٥	٩٦
٩٧	٩٨	٩٩	١٠٠	١٠١	١٠٢	١٠٣	١٠٤
١٠٥	١٠٦	١٠٧	١٠٨	١٠٩	١١٠	١١١	١١٢
١١٣	١١٤	١١٥	١١٦	١١٧	١١٨	١١٩	١٢٠
١٢١	١٢٢	١٢٣	١٢٤	١٢٥	١٢٦	١٢٧	١٢٨
١٢٩	١٣٠	١٣١	١٣٢	١٣٣	١٣٤	١٣٥	١٣٦
١٣٧	١٣٨	١٣٩	١٤٠	١٤١	١٤٢	١٤٣	١٤٤
١٤٥	١٤٦	١٤٧	١٤٨	١٤٩	١٥٠	١٥١	١٥٢
١٥٣	١٥٤	١٥٥	١٥٦	١٥٧	١٥٨	١٥٩	١٦٠
١٦١	١٦٢	١٦٣	١٦٤	١٦٥	١٦٦	١٦٧	١٦٨
١٦٩	١٧٠	١٧١	١٧٢	١٧٣	١٧٤	١٧٥	١٧٦
١٧٧	١٧٨	١٧٩	١٨٠	١٨١	١٨٢	١٨٣	١٨٤
١٨٥	١٨٦	١٨٧	١٨٨	١٨٩	١٩٠	١٩١	١٩٢
١٩٣	١٩٤	١٩٥	١٩٦	١٩٧	١٩٨	١٩٩	٢٠٠
٢٠١	٢٠٢	٢٠٣	٢٠٤	٢٠٥	٢٠٦	٢٠٧	٢٠٨
٢٠٩	٢١٠	٢١١	٢١٢	٢١٣	٢١٤	٢١٥	٢١٦
٢١٧	٢١٨	٢١٩	٢٢٠	٢٢١	٢٢٢	٢٢٣	٢٢٤
٢٢٥	٢٢٦	٢٢٧	٢٢٨	٢٢٩	٢٣٠	٢٣١	٢٣٢
٢٣٣	٢٣٤	٢٣٥	٢٣٦	٢٣٧	٢٣٨	٢٣٩	٢٤٠
٢٤١	٢٤٢	٢٤٣	٢٤٤	٢٤٥	٢٤٦	٢٤٧	٢٤٨
٢٤٩	٢٥٠	٢٥١	٢٥٢	٢٥٣	٢٥٤	٢٥٥	٢٥٦
٢٥٧	٢٥٨	٢٥٩	٢٦٠	٢٦١	٢٦٢	٢٦٣	٢٦٤
٢٦٥	٢٦٦	٢٦٧	٢٦٨	٢٦٩	٢٧٠	٢٧١	٢٧٢
٢٧٣	٢٧٤	٢٧٥	٢٧٦	٢٧٧	٢٧٨	٢٧٩	٢٨٠
٢٨١	٢٨٢	٢٨٣	٢٨٤	٢٨٥	٢٨٦	٢٨٧	٢٨٨
٢٨٩	٢٩٠	٢٩١	٢٩٢	٢٩٣	٢٩٤	٢٩٥	٢٩٦
٢٩٧	٢٩٨	٢٩٩	٣٠٠	٣٠١	٣٠٢	٣٠٣	٣٠٤
٣٠٥	٣٠٦	٣٠٧	٣٠٨	٣٠٩	٣١٠	٣١١	٣١٢
٣١٣	٣١٤	٣١٥	٣١٦	٣١٧	٣١٨	٣١٩	٣٢٠
٣٢١	٣٢٢	٣٢٣					



سن ۲ سنوات

(٦) اختبارات بمعدل ١ شهر لكل اختبار، أو ٤ اختبارات بمعدل $\frac{1}{4}$ شهر لكل اختبار)

□ * ١ - لوحة الاشكال (ازائد) (١) (٢)

٢ - الإشارة إلى أشياء مألوفة (زائد)

(أ) القطة (ب) اللعقة (ج) الطبق (د) الأوتوميل
(هـ) الزرار (و) المفتاح

* ٣ - الإشارة إلى أجزاء الجسم (نفس الاختيار في ٢ - ٢٠٦ (٣ زائد))

(أ) الشعر (ب) القم (ج) الودن (د) الیدان

٤ - بناء المكعبات : البرج

* ٥ - الصور : تسميتها (نفس الاختبار في ٢ - ٣ : ٤ : ٥ : ٦ : ٧ : ٨ : ٩ : ١٠ : ١١ : ١٢ : ١٣ : ١٤ : ١٥ : ١٦ : ١٧ : ١٨ : ١٩ : ٢٠ : ٢١ : ٢٢ : ٢٣ : ٢٤ : ٢٥ : ٢٦ : ٢٧ : ٢٨ : ٢٩ : ٣٠ : ٣١ : ٣٢ : ٣٣ : ٣٤ : ٣٥ : ٣٦ : ٣٧ : ٣٨ : ٣٩ : ٤٠ : ٤١ : ٤٢ : ٤٣ : ٤٤ : ٤٥ : ٤٦ : ٤٧ : ٤٨ : ٤٩ : ٥٠ : ٥١ : ٥٢ : ٥٣ : ٥٤ : ٥٥ : ٥٦ : ٥٧ : ٥٨ : ٥٩ : ٦٠ : ٦١ : ٦٢ : ٦٣ : ٦٤ : ٦٥ : ٦٦ : ٦٧ : ٦٨ : ٦٩ : ٧٠ : ٧١ : ٧٢ : ٧٣ : ٧٤ : ٧٥ : ٧٦ : ٧٧ : ٧٨ : ٧٩ : ٨٠ : ٨١ : ٨٢ : ٨٣ : ٨٤ : ٨٥ : ٨٦ : ٨٧ : ٨٨ : ٨٩ : ٩٠ : ٩١ : ٩٢ : ٩٣ : ٩٤ : ٩٥ : ٩٦ : ٩٧ : ٩٨ : ٩٩ : ١٠٠ : ١٠١ : ١٠٢ : ١٠٣ : ١٠٤ : ١٠٥ : ١٠٦ : ١٠٧ : ١٠٨ : ١٠٩ : ١١٠ : ١١١ : ١١٢ : ١١٣ : ١١٤ : ١١٥ : ١١٦ : ١١٧ : ١١٨ : ١١٩ : ١٢٠ : ١٢١ : ١٢٢ : ١٢٣ : ١٢٤ : ١٢٥ : ١٢٦ : ١٢٧ : ١٢٨ : ١٢٩ : ١٣٠ : ١٣١ : ١٣٢ : ١٣٣ : ١٣٤ : ١٣٥ : ١٣٦ : ١٣٧ : ١٣٨ : ١٣٩ : ١٤٠ : ١٤١ : ١٤٢ : ١٤٣ : ١٤٤ : ١٤٥ : ١٤٦ : ١٤٧ : ١٤٨ : ١٤٩ : ١٥٠ : ١٥١ : ١٥٢ : ١٥٣ : ١٥٤ : ١٥٥ : ١٥٦ : ١٥٧ : ١٥٨ : ١٥٩ : ١٦٠ : ١٦١ : ١٦٢ : ١٦٣ : ١٦٤ : ١٦٥ : ١٦٦ : ١٦٧ : ١٦٨ : ١٦٩ : ١٧٠ : ١٧١ : ١٧٢ : ١٧٣ : ١٧٤ : ١٧٥ : ١٧٦ : ١٧٧ : ١٧٨ : ١٧٩ : ١٨٠ : ١٨١ : ١٨٢ : ١٨٣ : ١٨٤ : ١٨٥ : ١٨٦ : ١٨٧ : ١٨٨ : ١٨٩ : ١٩٠ : ١٩١ : ١٩٢ : ١٩٣ : ١٩٤ : ١٩٥ : ١٩٦ : ١٩٧ : ١٩٨ : ١٩٩ : ٢٠٠ : ٢٠١ : ٢٠٢ : ٢٠٣ : ٢٠٤ : ٢٠٥ : ٢٠٦ : ٢٠٧ : ٢٠٨ : ٢٠٩ : ٢١٠ : ٢١١ : ٢١٢ : ٢١٣ : ٢١٤ : ٢١٥ : ٢١٦ : ٢١٧ : ٢١٨ : ٢١٩ : ٢٢٠ : ٢٢١ : ٢٢٢ : ٢٢٣ : ٢٢٤ : ٢٢٥ : ٢٢٦ : ٢٢٧ : ٢٢٨ : ٢٢٩ : ٢٣٠ : ٢٣١ : ٢٣٢ : ٢٣٣ : ٢٣٤ : ٢٣٥ : ٢٣٦ : ٢٣٧ : ٢٣٨ : ٢٣٩ : ٢٤٠ : ٢٤١ : ٢٤٢ : ٢٤٣ : ٢٤٤ : ٢٤٥ : ٢٤٦ : ٢٤٧ : ٢٤٨ : ٢٤٩ : ٢٥٠ : ٢٥١ : ٢٥٢ : ٢٥٣ : ٢٥٤ : ٢٥٥ : ٢٥٦ : ٢٥٧ : ٢٥٨ : ٢٥٩ : ٢٦٠ : ٢٦١ : ٢٦٢ : ٢٦٣ : ٢٦٤ : ٢٦٥ : ٢٦٦ : ٢٦٧ : ٢٦٨ : ٢٦٩ : ٢٧٠ : ٢٧١ : ٢٧٢ : ٢٧٣ : ٢٧٤ : ٢٧٥ : ٢٧٦ : ٢٧٧ : ٢٧٨ : ٢٧٩ : ٢٨٠ : ٢٨١ : ٢٨٢ : ٢٨٣ : ٢٨٤ : ٢٨٥ : ٢٨٦ : ٢٨٧ : ٢٨٨ : ٢٨٩ : ٢٩٠ : ٢٩١ : ٢٩٢ : ٢٩٣ : ٢٩٤ : ٢٩٥ : ٢٩٦ : ٢٩٧ : ٢٩٨ : ٢٩٩ : ٣٠٠ : ٣٠١ : ٣٠٢ : ٣٠٣ : ٣٠٤ : ٣٠٥ : ٣٠٦ : ٣٠٧ : ٣٠٨ : ٣٠٩ : ٣١٠ : ٣١١ : ٣١٢ : ٣١٣ : ٣١٤ : ٣١٥ : ٣١٦ : ٣١٧ : ٣١٨ : ٣١٩ : ٣٢٠ : ٣٢١ : ٣٢٢ : ٣٢٣ : ٣٢٤ : ٣٢٥ : ٣٢٦ : ٣٢٧ : ٣٢٨ : ٣٢٩ : ٣٣٠ : ٣٣١ : ٣٣٢ : ٣٣٣ : ٣٣٤ : ٣٣٥ : ٣٣٦ : ٣٣٧ : ٣٣٨ : ٣٣٩ : ٣٤٠ : ٣٤١ : ٣٤٢ : ٣٤٣ : ٣٤٤ : ٣٤٥ : ٣٤٦ : ٣٤٧ : ٣٤٨ : ٣٤٩ : ٣٥٠ : ٣٥١ : ٣٥٢ : ٣٥٣ : ٣٥٤ : ٣٥٥ : ٣٥٦ : ٣٥٧ : ٣٥٨ : ٣٥٩ : ٣٦٠ : ٣٦١ : ٣٦٢ : ٣٦٣ : ٣٦٤ : ٣٦٥ : ٣٦٦ : ٣٦٧ : ٣٦٨ : ٣٦٩ : ٣٧٠ : ٣٧١ : ٣٧٢ : ٣٧٣ : ٣٧٤ : ٣٧٥ : ٣٧٦ : ٣٧٧ : ٣٧٨ : ٣٧٩ : ٣٨٠ : ٣٨١ : ٣٨٢ : ٣٨٣ : ٣٨٤ : ٣٨٥ : ٣٨٦ : ٣٨٧ : ٣٨٨ : ٣٨٩ : ٣٩٠ : ٣٩١ : ٣٩٢ : ٣٩٣ : ٣٩٤ : ٣٩٥ : ٣٩٦ : ٣٩٧ : ٣٩٨ : ٣٩٩ : ٤٠٠ : ٤٠١ : ٤٠٢ : ٤٠٣ : ٤٠٤ : ٤٠٥ : ٤٠٦ : ٤٠٧ : ٤٠٨ : ٤٠٩ : ٤١٠ : ٤١١ : ٤١٢ : ٤١٣ : ٤١٤ : ٤١٥ : ٤١٦ : ٤١٧ : ٤١٨ : ٤١٩ : ٤٢٠ : ٤٢١ : ٤٢٢ : ٤٢٣ : ٤٢٤ : ٤٢٥ : ٤٢٦ : ٤٢٧ : ٤٢٨ : ٤٢٩ : ٤٣٠ : ٤٣١ : ٤٣٢ : ٤٣٣ : ٤٣٤ : ٤٣٥ : ٤٣٦ : ٤٣٧ : ٤٣٨ : ٤٣٩ : ٤٤٠ : ٤٤١ : ٤٤٢ : ٤٤٣ : ٤٤٤ : ٤٤٥ : ٤٤٦ : ٤٤٧ : ٤٤٨ : ٤٤٩ : ٤٥٠ : ٤٥١ : ٤٥٢ : ٤٥٣ : ٤٥٤ : ٤٥٥ : ٤٥٦ : ٤٥٧ : ٤٥٨ : ٤٥٩ : ٤٦٠ : ٤٦١ : ٤٦٢ : ٤٦٣ : ٤٦٤ : ٤٦٥ : ٤٦٦ : ٤٦٧ : ٤٦٨ : ٤٦٩ : ٤٧٠ : ٤٧١ : ٤٧٢ : ٤٧٣ : ٤٧٤ : ٤٧٥ : ٤٧٦ : ٤٧٧ : ٤٧٨ : ٤٧٩ : ٤٨٠ : ٤٨١ : ٤٨٢ : ٤٨٣ : ٤٨٤ : ٤٨٥ : ٤٨٦ : ٤٨٧ : ٤٨٨ : ٤٨٩ : ٤٩٠ : ٤٩١ : ٤٩٢ : ٤٩٣ : ٤٩٤ : ٤٩٥ : ٤٩٦ : ٤٩٧ : ٤٩٨ : ٤٩٩ : ٥٠٠ : ٥٠١ : ٥٠٢ : ٥٠٣ : ٥٠٤ : ٥٠٥ : ٥٠٦ : ٥٠٧ : ٥٠٨ : ٥٠٩ : ٥١٠ : ٥١١ : ٥١٢ : ٥١٣ : ٥١٤ : ٥١٥ : ٥١٦ : ٥١٧ : ٥١٨ : ٥١٩ : ٥٢٠ : ٥٢١ : ٥٢٢ : ٥٢٣ : ٥٢٤ : ٥٢٥ : ٥٢٦ : ٥٢٧ : ٥٢٨ : ٥٢٩ : ٥٣٠ : ٥٣١ : ٥٣٢ : ٥٣٣ : ٥٣٤ : ٥٣٥ : ٥٣٦ : ٥٣٧ : ٥

١ - الحذاء ٥ - العصا ٩ - الشوكة ١٣ - الشبيرة

٢ - المنبه (الساعة) ٦ - البيت ١٠ - السكينة ١٤ - الفجنان

٣- الكرسي ٧- الطاولة ١١- النضارة ١٥- الشمسية

٤ - السريـــــــــر ٨ - اليـــــــــد ١٢ - البندقيــــــــة ١٦ - المطوــــــــاة

۱۷ - کرسی مطبخ (حمام) ۱۸ - ورقة شجر

ملحوظة : الاختبارات العلم عليها بالعلامة * في كل من تكون « المقياس المختصر » الذي يصح الاكتفاء به إذا أريد الوصول بسرعة الى فكرة تقريبية عن ذكاء الفحوص . ارجع الى « كرامة التطلمات ومعايير ومناجج التصحيح » مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء . إقباس وإعداد محمد عيد السلام أحمد ولويس كامل مليكة ، ص ١٦ . القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ٩ شارع عدلى ، القاهرة ، ١٩٨٥ .

□ * ٦ - مجموع الكلمات :

الاحتياطي . تنفيذ أوامر بسيطة (نفس الاختبار في ٣-١٠٦) (٢ زائد)

التقدير بالشهور

سن ٢ - ٦ سنوات

(٦ اختبارات ، بمعدل ١ شهر لكل اختبار ، أو ٤ اختبارات ، بمعدل $\frac{1}{4}$ شهر لكل اختبار)

□ * ١ - تمييز الأشياء باستمالاتها (نفس الاختبار في ٣-٥٠٦) (٢ زائد)

(١) الكوب (ب) الحذاء (ج) نصف قرص

(د) سكين (هـ) مقص (و) كرسي

□ * ٢ - الإشارة إلى أجزاء الجسم (نفس الاختبار في ٣٠٢) (٤ زائد)

□ * ٣ - تسمية الأشياء (٤ زائد)

(١) كرسي (ب) سكين (ج) كرة

(د) كوب (هـ) علبة

□ * ٤ - الصور تسميتها [نفس الاختبار في ٥٠٢ : ٣٠٢ : ٢٠٦ : ١٠٤] (٩ زائد)

□ * ٥ - إعادة رقمين (١ زائد)

(١) ٧-٤ (ب) ٦-٣ (ج) ٥-٨

□ * ٦ - لوحة الأشكال بعد تحريكها دائرياً (١٠٢ - يجب أن تسبق) (١ زائد)

الاحتياطي الإشارة إلى أشياء مألوفة [نفس الاختبار في ٢٠٢] (٥ زائد)

التقدير بالشهور

سن ٣ سنوات

[٦ اختبارات، بمعدل ١ شهر لكل اختبار، أو ٤ اختبارات بمعدل ١ ١/٢ شهر لكل اختبار]

٦ - عمل العقد (٤ زائد) (دقيقتان) عدد الجيات _____ ☐

* ٧ - الصور: تسميتها (نفس الاختبار في ٢:٥، ٢ - ٢:٤، ٦ - ٢:٤؛ ٢، ٦ - ١:٤) ☐

(١٢ زائد)

* ٣ - بناء كوبرى من المكعبات . ☐

* ٤ - تذكر الصور (١ زائد) (١) (ب) ☐

٥ - نقل دائرة (١ زائد) (١) (ب) (ح) ☐

* ٦ - إطادة أرقام (١ زائد) ☐

(١) ٦-٤-١ - (ب) ٣-٥-٢ - (ح) ٨-٣-٧ _____

الاحتياطي: لوحة الأشكال بعد تحريكها دائرياً (نفس الاختبار في ٢-٦، ٦) (٢ زائد)

التقدير بالشهور _____

سن ٣ - ٦ سنوات

[٦ اختبارات، بمعدل ١ شهر لكل اختبار، أو ٤ اختبارات بمعدل ١ ١/٢ شهر لكل اختبار]

* ١ - تنفيذ أوامر بسيطة (٣ زائد) ☐

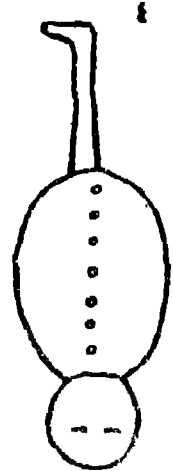
(١) (ب) (ح)

* ٢ - الصور: تسميتها (نفس الاختبار في ٢:٥، ٢ - ٢:٤، ٦ - ٢:٤؛ ٢، ٦ - ١:٤) ☐

(١٥ زائد)

* ٣ - مقارنة أطوال العصي (٢ من ٣، أو ٥ من ٦) ☐

(١) (ب) (ح) (د) (هـ) (و)



(٢ زائد)

٤ - الاستجابة للصورة «١»

☐

(١) المنزل

(ب) الهر

(ج) مكتب البوستة

(٥ زائد)

٥ - تمييز الأشياء بامتثالها (نفس الاختبار في ٢ - ١٤٦)

☐

(١ زائد)

٦ - الفهم «١»

☐

(ب)

(١)

الاحتياطي : شال علامه X

التقدير بالشهور

سن ٤ سنوات

(٦ اختبارات، بمعدل ١ شهر لكل اختبار، أو ٤ اختبارات، بمعدل ١ شهر لكل اختبار ٢)

* ١ - الصور : قسمتها (نفس الاختبار في ٢ : ٥، ٢ - ٤، ٦ : ٣، ٢ - ٢، ٦ - ٢)

☐

(١٦ زائد)

* ٢ - تسمية الأشياء من الذاكرة (٢ زائد) (١) (ب) (ج)

☐

٣ - تكبير الصورة . الرجل (نفس الاختبار في ١٠٥) (١ زائد)

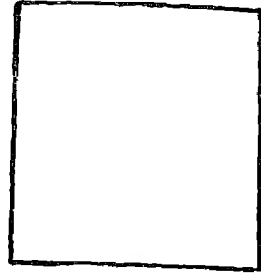
☐

- * ٤ - تمييز الصور (٢ زائد)
- | | | | |
|------------|------------|------------|------------|
| (١) الطائر | (ب) الشمية | (ح) البقرة | (د) الأرنب |
| (هـ) القمر | (و) القطة | | |
- ٥ - تمييز الأشكال (٨ زائد) عدد الإجابات الصحيحة
- ٦ - الفهم «٢» (٢ زائد)
- | | |
|-----|-----|
| (١) | (ب) |
|-----|-----|
- ٧ - إعادة الجمل «١» (١ زائد)
- (١) لما الواو يفتون نسمع حاء يفتو
- (ب) احنا رايمين القيطان علشان نلعب وننسخ.
- لشهور

سن ٤ - ٦ سنوات

رات، بمعدل ١ شهر لكل اختبار، أو ٤ اختبارات، بمعدل ١ شهر لكل اختبار [

- ١ - تمييز الجمل والقبح (٣ زائد) (١) (ب) (ح)
- ٢ - إعادة ٤ أرقام (١ زائد)
- (١) ٩-٢-٧-٤ (ب) ٢-٥-٨-٣ (ح) ١-٦-٢-٧
- ٣ - التشابه والاختلاف في الصور [نفس الاختبار في سن ٦، ٥] (٣ زائد)
- | | | | | |
|-----|-----|-----|------|-----|
| (ب) | (ح) | (د) | (هـ) | (و) |
|-----|-----|-----|------|-----|
- ٤ - اللواد (٢ زائد) (١) كرسى (ب) فستان (ح) جزمه
- ٥ - تنفيذ ثلاثة أوامر (٣ زائد) (١) (ب) (ح)
- ٦ - تناسب العكسي «١» [نفس الاختبار في ٥، ٧] (٢ زائد)
- | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|------|
| (١) | (ب) | (ح) | (د) | (هـ) |
|-----|-----|-----|-----|------|



الاحتياطي : تمديد تصوير [نفس الاختبار في ٤، ٤] (٤ زائد)

التقدير بالشهور

سنة ٥ سنوات

[٦ اختبارات ، - دل ٩ شهر لكل اختبار ؛ أو ٤ شهور ، بمعدل ١ ١/٢ شهر لكل اختبار]

١ - تكميل الصورة : الرجل [نفس الاختبار في ٣، ٤] (٢ زائد) ☐

٢ - تلي الورقة . مثلث ☐

٣ - تأرييف (٢ زائد) ☐

(١) كورة (ب) سكر (ج) عصاية

٤ - نقل مربع (١ زائد) (١) (ب) (ج) ☐

* ٥ - إعادة الجمل «٢» (١ زائد) ☐

(١) احنا ضحكنا كثير التهادده علشان لقينا فار في البيت .

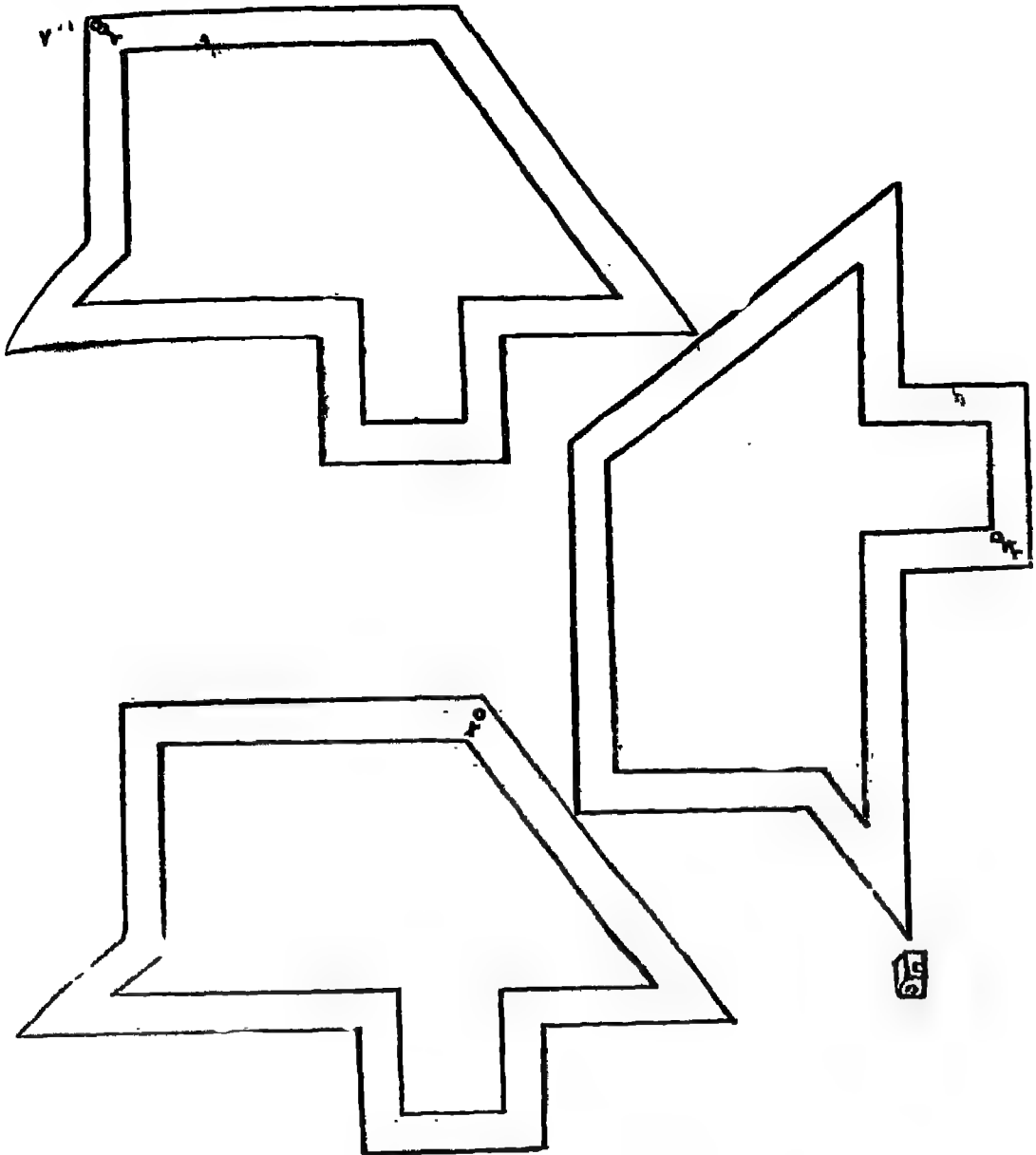
(ب) حين انبسط قوى في الصيف وكان كل يوم يستحمي في البحر .

* ٦ - عد أربعة أشياء (٢ زائد) (١) (ب) (ج) ☐

احتياطي : ربط عقدة

التقدير بالشهور

٢٧٠



سن ٦ سنوات

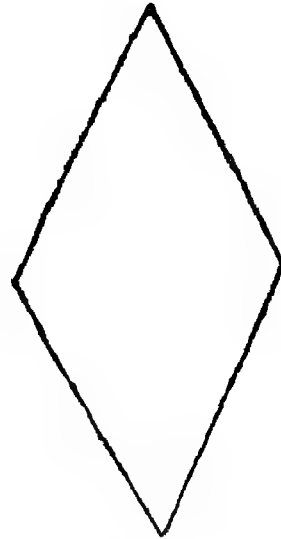
[٦ اختبارات ، يعمل ٢ شهر لكل اختبار ؛ أو ٤ اختبارات ، يعمل ٣ شهر لكل اختبار]

* ١ - الفردات (٥ زائد) عدد الكلمات _____ ☐

* ٢ - عمل عند من الذاكرة : ١٥ (٢ دقيقة) ☐

* ٣ - الصور الناقصة (٤ زائد) ☐

(ا) (ب) (ج) (د) (هـ)



- * ☐ - إدراك الأعداد (٣ زائد) (أ) (ب) (ج) (د)
- * ☐ - التشابه والاختلاف في الصور [عس الاختبار في ٤ - ٣، ٦] (٥ زائد)
- * ☐ - تتبع للقامة (٢ زائد) (أ) (ب) (ج) (د)
- التقدير بالشهور

سمن ٧ سنوات

[اختبارات ، بمعدل ٢ شهر لكل اختبار ؛ أو ٤ اختبارات ، بمعدل ٣ شهور لكل اختبار]

- ١ - ☐ - السمكيات في الصور (١٥) (٣ زائد)
- (أ)
- (ب)
- (ج)
- (د)
- * ☐ ٢ - ذكر أوجه الشبه بين شجرتين (٢ زائد)
- (أ) الفهم والحسب
- (ب) الرقابة والمعن

(ح) المركب والأوتوميل

(و) الحديد والفضة .

* ٢ - قل رسم ماسه (٢ زائد) (١) (ب) (ح)

* ٤ - الفهم (٣) (١ زائد) (١)

(ب)

(ح)

* ٥ - التناسب العكسي (١٥) [عس الاختبار في ٤ - ٦ ، ٦ (٥ زائد)

(١) (ب) (ح) (د) (هـ)

* ٦ - إعادة خمسة أرقام (١ زائد)

(١) ٣-١-٨-٥-٩ (ب) ٤-٨-٣-٧-٢ (ح) ٩-٦-١-٨-٢

التقدير بالشهور

سنة ٨ سنوات

[٦ اختبارات ، بمعدل ٢ شهر لكل اختبار ؛ أو ٤ اختبارات ، بمعدل ٣ شهور لكل اختبار]

* ١ - المفردات (٨ زائد) عدد الكلمات

* ٢ - تذكر القصة : « الطفلين والحمار » (٥ زائد)

(١) (ب) (ح) (د) (هـ)

(١) (ب) (ح) (د) (هـ)

* ٣ - اكتشاف السخافات اللفظية (٣ زائد)

(١)

(ب)

(ح)

(د)

□ * ٤ - مرة لوجه القبة والاختلاف (٣ زائد)

(أ) الكورة والبرقعة.

(ب) الطيارة والحديبة .

(ج) البحر والهر .

(د) القرش والنسر والذئب

□ * ٥ - الفهم «٤» (٢ زائد)

(أ)

(ب)

(ج)

□ ٦ - إعادة الجمل «٣» (١ زائد)

(أ) على طلب من أبيه أنه ياخذ معه علفان يشوف المراجع في المراء

(ب) إسمان عملت لعمومة بتاعها فستان جميل قوى من الورق للون .

التقدير بالشهور

سن ٩ سنوات

[٦ اختبارات بمعدل ٢ شهر لكل اختبار ؛ أو ٤ اختبارات بمعدل ٣ شهور لكل اختبار]

□ ١ - قطع الورق «١» [عس الاختبار في ١٣ ، ٣٠] (١ زائد)

(أ) (ب)

□ ٢ - اكتشاف المخافات اللفظية «٢» [عس الاختبار في ١٣ ، ٢٠] (٣ زائد)

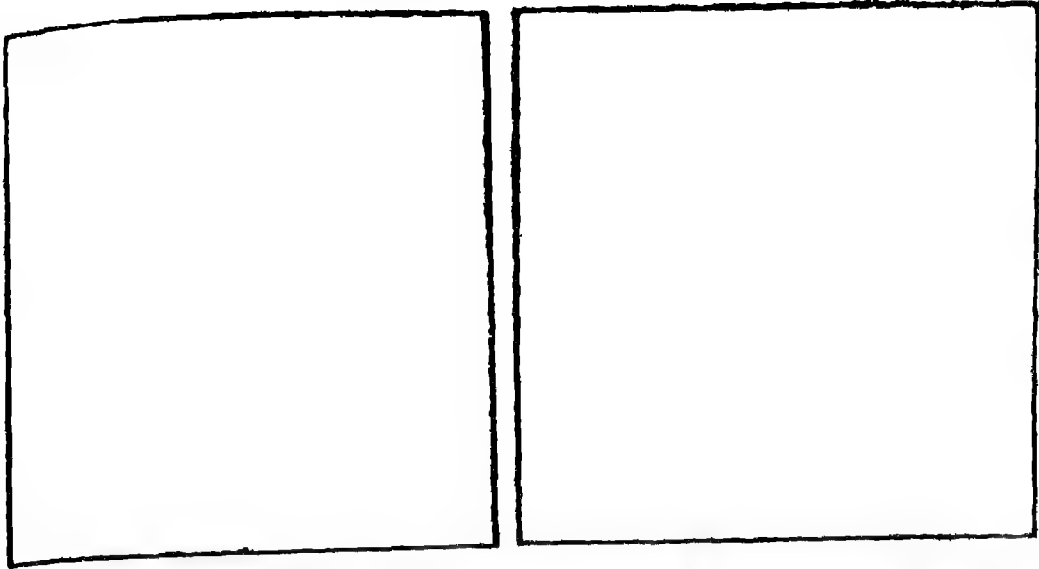
(أ)

(ب)

(ج)

(د)

(هـ)



٢٠ - الرسم من الذاكرة [عشر الاختبار في ١١ دقيقة] (١ زائد ٢ لكل منهما موزعة) ☐

(١) (ب)

٤٠ - اختبار السمع (١ زائد ٣) ☐

(١) (ب) (ج) (د)

٥٠ - مصرف الذاكرة (١ زائد ٢) ☐

(١) ٤-١٠ (ب) ١٢-١٥ (ج) ١٦-٢٠ (د) ٢١-٢٥

٦٠ - إعادة الرقعة بالمعكس (١ زائد ١) ☐

(١) ٨-١٠-١٢-١٤ (ب) ١٦-١٨-٢٠-٢٢ (ج) ٢٤-٢٦-٢٨-٣٠ (د) ٣٢-٣٤-٣٦-٣٨

التقدير بالشهور

من ١٠ سنوات

[٦ اختبارات بمعدل ٢ شهر لكل اختبار؛ أو ٤ اختبارات بمعدل ٢ شهر لكل اختبار]

١٠ - القرط (١ زائد ١) عدد الكسرات ☐

٢ - اكتشاف السمات في الصور (١ زائد ٢) (صورة الحركة) ☐

* ٢ - القراءة لتذكر عشرة أفكار (٤٠ ثانية ، غلطتان ، ١٠ أفكار)

مصر / في • / سبتيمو / احرقه / النار / امس / علة يوت / بالقرب / من وسط /
للدينة / وقد اطفئت النار / يد مدقة / . وكانت الحسارة / خمسة آلاف / جنيه / .
وقد احترقت منازل / ١٧ / عائلة / . وحاول أحد رجال المظاہ / أن ينجي / بنتاً /
كانت ناعمة / في سرورها / ، فاحترقت / يده .

* ٤ - إعطاء الأسباب «١» (٢ زائد)

(١)

(٢)

* ٥ - ذكر ٢٨ كلمة في دقيقة

* ٦ - إعادة ٦ أعداد (١ زائد)

(١) ٩-٥-٨-٣-٧-٤ (٢) ٦-٤-٧-٩-٢-٥

(٣) ٤-٩-٣-٨-٢-٧

التقدير بالشهور

سمن ١١ سنة

[٦ اختبارات بمعدل ٢ شهر لكل اختبار أو ٤ اختبارات بمعدل ٢ شهور لكل اختبار]

* ١ - الرسم من الذاكرة (نفس الاختبار في ٣، ٩) (١ زائد)

* ٢ - اكتشاف السخافات اللفظية «٣» (٢ زائد)

(١)

(٢)

(٣)

* ٣ - المعاني المجردة «١» (٣ زائد)

(١)

(ب)

(ج)

(د)

(هـ)

(١ زائد)

٤ - إعادة الجمل «١»

☐

(١) في الصيف الأولاد يسعوا بغير قوى في الصبح عشان يروحوا يستحموا
(ب) امبلح خرجنا في قسمة وركبنا عربة فانت يناهل جانين كثيرة

٥ - اختبر الاستنتاج

☐

(٣ زائد)

* ٦ - معرفة أوجه الشبه بين ثلاثة أشياء

☐

(١) ثيابان - بكرة - مملور

(ب) وردة - جزر - شجرة

(ج) الصوف - القطن - الجلد

(د) سلاح مطوية - قرش تعريفة - حتمك

(هـ) كتاب - مدرس - جرنال

التقدير بالشهور

سنة ١٢

[٦ اختبارات بمعدل ٢ شهر لكل اختبار ٤ اختبارات بمعدل ٢ شهر لكل اختبار]

معدلات

(٢٤ زائد)

١ - لفردات

☐

(٤ زائد)

* ٢ - اكتشاف الخلفات القليلة «٢» (مى الاختبار ٢٠٩)

☐

(صورة الساعى)

٢ - الاستجابة للمصور «٢»

☐

(١ زائد)

٤ - إعادة خمسة أرقام بالمكس

☐

٢-٨-٥-٩-٦ (ج)

١-٤-٩-٦-٥ (ب)

٩-٧-٢-١-٨ (١)

□ * ٥ - المعاني المجردة «٢» [عس الاختبار في ٦١٤] (٢ زائد)

(١) ثابت

(ب) النجعة

(ج) الإحسان

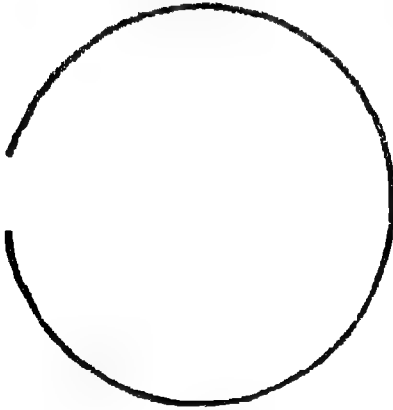
(د) المنافع

□ * ٦ - اختبار تكميل الجمل [عس الاختبار في الراشد المتوق ٣٤١] (٢ زائد)
(في ٥ دقائق)

التقدير بالشهور

من ١٣ سنة

[٦ اختبارات ، بمعدل ٢ شهر لكل اختبار ؛ أو ٤ اختبارات بمعدل ٣ شهور لكل اختبار]



□ ١ - خطة البحث

□ ٢ - تذكر الكلمات (١ زائد)

(١) بقرة ، رجل ، زجاج ، كرسى ، جرس

(ب) جمال ، حقيقة ، قيمة ، سلام ، شك

□ * ٢ - قطع الورق «١» [عس الاختبار في ١٠٩] (٢ زائد)

□ * ٤ - الاستنتاج (٢ زائد)

(١)

(ب)

(ج)

□ * ٥ - الجمل المقطعة (٧ زائد) (١ دقيقة لكل جملة)

٢٧٨

(١)

(ب)

(ج)

(٢ دقيقة)

* ٦ - عمل عقد من الذاكرة «٢»

التقدير بالشهور

من ١٤ سنة

[٦ إختبارات بمعدل ٢ شهر لكل إختبار أو ٤ إختبارات بمعدل ٣ شهور لكل إختبار]

* ١ - المفردات (١٦ زائد) عدد الكلمات

* ٢ - الاستقراء

(١) (ب) (ج) (د) (هـ) (و) القاعدة

* ٣ - اكتشاف السخافات في الصورة «٣» صورة الظل

* ٤ - البراعة [نفس الإختبار في الراشد المتوسط ، ٦] (١ زائد) (٣ دقيقة لكل مسألة)

(١)

(ب)

(ج)

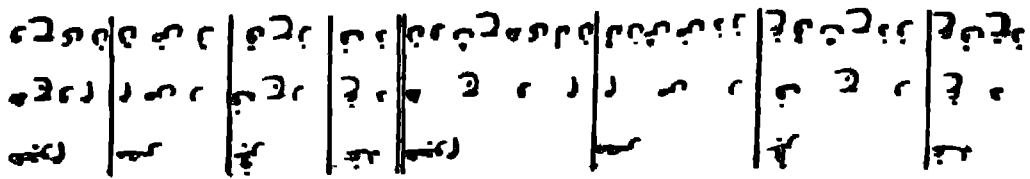
(٣ زائد)

* ٥ - الجهات «١»

(١) (ب) (ج) (د) (هـ)

* ٦ - المعاني المجردة «٢» [نفس الإختبار في ٥، ١٢] (٣ زائد)

التقدير بالشهور



الراشد المتوسط

[٨] اختبارات بمعدل ٢ شهر لكل اختبار أو ٤ اختبارات بمعدل ٤ شهور لكل اختبار [

* ١ - المفردات (٢٠ زائد) عدد الكلمات

* ٢ - اللغة السرية (١٧ زائد) [٣ دقيقة لكل واحدة من الرسالتين]

(١) (ب)

* ٣ - شروق بين المعاني المجردة (٢ زائد)

(١) الكل والإعمال

(ب) الفقر والبؤس

(ج) الأخلاق والسمعة

* ٤ - التفكير الحسابي (٢ زائد) (١ دقيقة لكل مسألة)

(١) (ب) (ج)

* ٥ - الأمثال «١» (٢ زائد)

(١)

(ب)

(ج)

* ٦ - البراعة [عس الاختبار في ٤٠١٤] (٣ زائد)

* ٧ - إعادة الجمل «٥» (١ زائد)

(١) والحق أنه كان يهوى الموسيقى بقدر ما يهوى فن التصوير الفوتوغرافي، ولكنه اتخذ من الأولى متعة ومن الثانية مهنة .

(ب) ولم يكذباً كد حتى أسرع وتحول عن النافذة ثم غادر الدار ثائراً وامتناعاً؛ سيارته وقادها بسرعة جنوبية

٨ - تشابه الأضداد [عكس الاختلاف في الراء المتعق ٥٢٢] (٣ زائد) ☐

- (١) هيل - خيفه (٤) أكثر - أقل
(ب) طويل - قصير (هـ) خروج - داخل
(ج) مرض - صحيح (و) قائم - يقظ

التقدير بالشهور

الى اشد المتفوق (١)

[٦ اختبارات بمعدل ٤ شهور لكل اختبار ؛ أو ٤ اختبارات بمعدل ٦ شهور لكل اختبار]

* ١ - المفردات (٢٣ زائد) عدد الكلمات ☐

- (١) (ب) (ج) (٤) (هـ)

(٣ زائد)

٢ - الاستاذ المقتة

- (١) (ب) (ج) (٤) (هـ)

* ٣ - تكميل الجمل [عكس الاختلاف ٦٤١٥] (٣ زائد) (٥ دقيقة) ☐

(١ زائد)

٤ - زيادة أو قانم بالعكس

(١) ٤ - ٧ - ١ - ٩ - ٢ - ٥ - ٨ (ب) ٥ - ٨ - ٢ - ٩ - ٤ - ٧ (ج) ٧ - ٥ - ٢ - ٩ - ١ - ٨

(٢ زائد)

٥ - تكوين الجمل

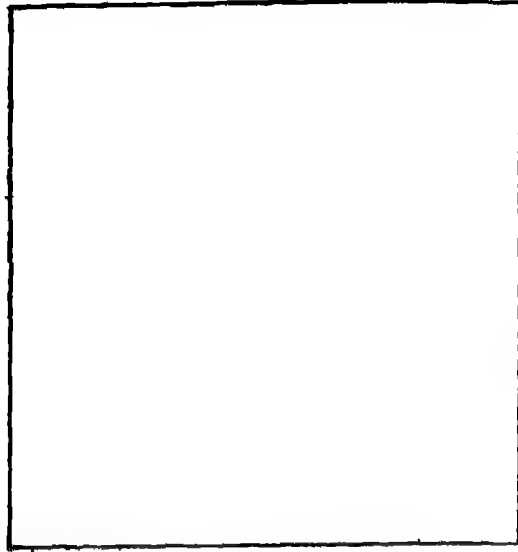
- (١) حسن - جمعة - مساهمة
(ب) أحقية - شرط - موظف
(ج) حصول - ثروة - بؤس

(٢ زائد)

٦ - أوجه الشبه الأساسية

- (١) الزراعة والصناعة
(ب) القوبان والاحتراق
(ج) اليضة والبذرة

التقدير بالشهور



الى اشد المتفوق (٢)

[٦ اختبارات بمعدل ٥ شهود لكل اختبار أو ٤ اختبارات بمعدل ٧ ١/٢ شهر لكل اختبار]

١ * ☐ المفردات (٣٦ زائد) عدد الكلمات _____

٢ * ☐ اعطاء الاسباب «٢» (٢ زائد)

(١)

(٢)

٣ * ☐ إعادة أرقام (١ زائد)

(١) ٦-٣-٨-٤-٩-٥-٢-٧

(٢) ٢-٦-٩-٣-٥-١-٧-٤ (ج) ٦-٢-٨-٥-٣-٩-١-٤

٤ * ☐ الأمثال «٢» (٢ زائد)

(١)

(٢)

٥ * ☐ تشابه الاضداد [نفس الاختبار في الرائد للتوسط ٨ ،] (٥ زائد)

٦ * ☐ إعادة معنى قطعة ٥ قيمة الحياة .

و اختلف الناس في نظرم إلى قيمة الحياة ! فبعضهم يرى أنها خير ، والبعض الآخر يعتقد أنها شر ، وقد يكون الأقرب إلى الصواب أن قوله أنها وسط بين الإثنين لمر جهة نحد أن ما ينطق لنا من العادة لا يصل قط إلى ما تمنه . ومن جهة أخرى نجد أن مصائبنا لا تصل قط إلى الحد الذي يمتناه لنا أعداؤنا . وهذا المتوسط هو الذي يمنع من أن يكون في الحياة ظلم عديد .

التقدير بالشهور

الاشهد المتفوق (٣)

[٦ اختبارات بمعدل ٦ شهور لكل اختبار ؛ أو ٤ اختبارات بمعدل ٩ شهور لكل اختبار]

١ * ☐ - المفردات (٣٠ زائد) عدد الكلمات _____

٢ * ☐ - المجوعات «٢» (٧ زائد)

(١) (ب)

٣ * ☐ - التشابه العكسي «٢» (٢ زائد)

(١) (ب) (ج)

٤ * ☐ - تخريم الورق «٢»

٥ * ☐ - التفكير (٥ دقيقة)

٦ * ☐ - إعادة أرقام (١ زائد)

(١) ٤ - ٧ - ٢ - ٨ - ٣ - ١ - ٦ - ٩ - ٥

(ب) ٦ - ٣ - ٧ - ١ - ٤ - ٨ - ٥ - ٢ - ٩

(ج) ٣ - ٥ - ٨ - ٦ - ١ - ٩ - ٢ - ٧ - ٤

التقدير بالشهور

- ١٨٨٠ ١٨٨١ ١٨٨٢ ١٨٨٣ ١٨٨٤ (١)
- ١٨٨٥ ١٨٨٦ ١٨٨٧ ١٨٨٨ ١٨٨٩ (٢)
- ١٨٩٠ ١٨٩١ ١٨٩٢ ١٨٩٣ ١٨٩٤ (٣)
- ١٨٩٥ ١٨٩٦ ١٨٩٧ ١٨٩٨ ١٨٩٩ (٤)

قائمة المفردات

الدرجة = _____ زائده

قائمة المفردات

- ١ -
- ٢ -
- ٣ -
- ٤ -
- ٥ -
- ٦ -
- ٧ -
- ٨ -
- ٩ -
- ١٠ -
- ١١ -
- ١٢ -
- ١٣ -
- ١٤ -
- ١٥ -
- ١٦ -
- ١٧ -
- ١٨ -

YAL

— 19

— 20

— 21

— 22

— 23

— 24

— 25

— 26

— 27

— 28

— 29

— 30

— 31

— 32

— 33

— 34

— 35

— 36

— 37

— 38

— 39

— 40

— 41

— 42

— 43

— 44

— 45

التجربة العملية الثانية

**مقياس " وكسلر - بلفيو " لذكاء
الراشدين والمراهقين**

مقياس " وكسلر - بليفيو " لقياس ذكاء

الراشدين والمراهقين (١)

ملفظة :

في عام ١٩١٧ استعان الجيش الأمريكي بالسيكولوجيين لتصنيف المجندين ، منشطوا إلى اختبار لاختبارين مجموعتين لقياس ذكاء للراشدين وهما اختبار ألفا واختبار بيتا ، وقد طبقا على أكثر من مليون رجل فأصبحت أكثر الاختبارات تقنيا في ذلك الوقت . إلا أن قيمتها هي في الفحص السريع وتصنيف عدد كبير من الأفراد في وقت قصير ، أي أنهما لا يصلحان للتشخيص الفردي ، الذي كان يجري في ذلك الوقت على أساس مقاييس فردية مثل مقياس ستانفورد - بينيه .

وبعد انتهاء الحرب العالمية الأولى ، ظهر عدد من الاختبارات الجمعية للراشدين وصف معظمها على نمط اختبار ألفا ، ولكن عدداً من السيكولوجيين وفي مقدمتهم وكسلر تنبه إلى أنه لم تبذل محاولة تذكر لاعادة تقنين اختبارات للذكاء الفردية بحيث تصلح لقياس ذكاء الراشدين ، رغم أن خبرات الحرب كانت كلها تشير إلى شدة الحاجة لمثل هذا الاجراء ، ولحق أنه رغم أن مراجعة ١٩٢٧ لمقياس ستانفورد بينيه كانت أشمل وأدق تقنياً ورغم أنه قد أضيفت إليها مجموعات جديدة لقياس ذكاء الراشدين ، إلا أنها لم تحل المشكلة لأنها لم تقن على الأفراد فوق سن ١٨ - كما أن الكثير من مواد هذه الاختبارات - كما لاحظ وكسلر ليس من النوع الذي يناسب الراشدين ، أو يؤثر اهتمامهم لأنها وضعت أصلاً لمن هم أصغر منهم سناً . هذا فضلاً عن أن بعض هذه المواد تعتمد على السرعة أكثر مما تعتمد على الدقة ، وهذا النوع من التقدير قد يصلح للأطفال ولكنه لا يصلح للراشدين الذين غالباً ما يفضلون في الكثير من اختبارات السرعة ، وربما كان ذلك راجعاً إلى

(١) لويس كامبل مليكة ، محمد عماد الدين لسماعيل (١٩٩٠) مقياس وكسلر - بليفيو لذكاء الراشدين والمراهقين ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

اختلاف اتجاهاتهم عن اتجاهات الأطفال نحو المواقف أو الأعمال المحددة - ولا يعنى ذلك أن السرعة لا يمكن استخدامها فى تقدير استجابات الراشدين ولكنها تعنى أن تقدير السرعة وتفسيرها يجب أن يكونا على أساس يختلف عما هو عليه الأمر فى حالة الأطفال .

إلا أن أهم ما يدعو إلى عدم صلاحية الاختبارات المقننة على الأطفال لقياس ذكاء الراشدين هو أن ذكاء الراشد لا يمكن تقديره على أساس مستويات العمر العقلى ودرجات العمر العقلى ، فهذه إذا طبقت على الراشدين ، كانت مضللة إلى أبعد حد . ذلك أنه بعد حوالى سن ١٥ ، لا يزيد متوسط الدرجات فى كل مقياس الذكاء تقريباً زيادة جوهرية بازدياد السن ، ويفسر السيكولوجيون عموماً هذه الحقيقة بأن القدرة العقلية تَقف عن النمو حوالى هذه السن ، ومعنى ذلك أن مفهوم العمر العقلى له حد محدود فى التطبيق . ولا يعنى ذلك أنه لا يمكن الحصول على درجات أعلى من تلك التى يُقدر أنها تمثل المتوسط عند الحد الأعلى من السن ، بل أنه نظراً لأن درجات العمر العقلى تمثل المتوسط - فلا بد أن تكون هناك نسبة كبيرة من الأفراد تحصل على درجات أعلى من المتوسط ومعنى ذلك أن الشخص المتوسط فى سن ٢١ ، أو فى سن ٣٠ مثلاً ، لن يحصل فى مقياس ستانفورد بينيه على درجات أعلى مما يحصل عليها الشخص المتوسط فى سن ١٥ ، ولذلك فإنه فى حساب نسبة الذكاء للراشدين فى مثل هذا المقياس يقسم العمر العقلى على ١٥ بدلاً من العمر الزمنى الحقيقى للشخص - ومثل هذا الاجراء ، ينتج عنه أن يحصل أى راشد على نسبة ذكاء ١٠٠ إذا كان عمره العقلى ١٥ ، أى إذا كان أداؤه فى الاختبار يعادل أداء الراشد المتوسط .

وتشمل مراجعة ١٩٣٧ لمقياس ستانفورد بينيه على ثلاثة مستويات للراشد المتفوق تتزايد فى الصعوبة . فإذا نجح شخص فى كل اختبارات المقياس كان عمره العقلى ٣٢ سنة ، ١٠ شهور ومن الواضح أن مثل هذه الدرجة ليست عمراً عقلياً

بالمعنى الأصلي لمفهوم العمر العقلي . ذلك لأن العمر العقلي ٨ مثلاً يمثل قدرة الطفل المتوسط في سن ٨ ، ولكن العمر ٢٢ لا يمثل قدرة الشخص المتوسط في سن ٢٢ ، بل أن الراشد المتوسط في هذه السن يكون عمره العقلي ١٥ .

والحقيقة أنه بالنسبة لمعظم مقاييس الذكاء يكون الفرق بين سن ١٥ ، ٢٥ ضئيلاً من الناحية العملية ، ولكنه فوق ذلك يصبح ملموساً ويزداد أهمية . وبعد ٣٥ تبدأ الدرجات في الانخفاض بسرعة يصبح معها استخدام مقام ثابت في حساب نسبة الذكاء للراشدين خطأ جدياً . فإذا حسبنا مثلاً نسبة ذكاء راشد في سن ٦٠ بقسمة عمره العقلي على ١٥ ، كان هذا الاجراء خطأ تماماً ، كما لو حسبنا نسبة ذكاء طفل عمره ١٢ بقسمة عمره العقلي على ١٥ .

لكل هذه الأسباب تغاضى وكسلر عن طريقة العمر العقلي في حساب نسبة الذكاء ، وحاول أن يأخذ في الاعتبار شكل منحى النمو العقلي ، وكذلك التناقص العقلي بتقدم السن أى أنه أراد أن يؤلف مقياساً من النوع الذى يسمى " مقياس النقط " ويتكون مقياس وكسلر بلفيو من أحد عشر اختباراً ، ستة منها لفظية والخمسة الأخرى عملية ، ويذكر وكسلر أن اختياره لأنواع الاختبارات المختلفة التى يتكون منها المقياس روعى فيه اتفاقها مع تعريفه للذكاء وبعض عوامل أخرى، منها صلاحية مادة الاختبار لطبيعة مقياس مبنى على النقط بدلاً من أن يكون مبنياً على أساس السن ، وكذلك مدى السن الذى يصلح الاختبار للتطبيق فيه وقيمتة العملية فى التمييز بين مستويات الذكاء المختلفة بالاضافة إلى الاعتبارات الاحصائية الأخرى مثل ثبات الاختبار .

وبعد تجارب عديدة اختار وكسلر الاختبارات التالية لمقياسه :

- ١ - المعلومات العامة .
- ٢ - الفهم العام .
- ٣ - إعادة الأرقام
- ٤ - المشابهات .
- ٥ - الحساب .
- ٦ - رسم بيبي الصور .

٢٩٠

- ٧ - تكميل الصور .
- ٨ - رسوم المكعبات .
- ٩ - تجميع الأشياء .
- ١٠ - رموز الأرقام .
- ١١ - المفردات .

وقد جمعت هذه الاختبارات لتكون أربعة مقاييس للذكاء منفصلة ولكن مترابطة كما يلي :

- ١ - المقياس الرئيسى الفردى للراشد وذلك للأفراد من سن ١٦ إلى سن ٦٠ ويتكون من الاختبارات الاحدى عشرة ولكن من الممكن خفضها حتى سبعة اختبارات ، بحسب صلاحيتها للمفحوص .
- ٢ - مقياس المراهق للأفراد من سن ١٠ إلى ١٦ ويشمل على نفس الاختبارات ولكنها مقننة تقنياً منفصلاً .
- ٣ - المقياس العملى : ويشمل على خمسة اختبارات (رقم ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠) .
- ٤ - المقياس اللفظى ويشمل على خمسة أو ستة اختبارات (رقم ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ واختبار المفردات) .

ويقصد بالمقياس الكلى إما المقياس ١ أو ٢ الذى يتكون كل منهما من عشرة اختبارات بالإضافة إلى المفردات .
وكقاعدة عامة يتعين كلما تيسر ذلك اعطاء الاختبارات بنوعيتها : اللفظى والعملى ، وخاصة إذا أريد استخدام النتائج فى التوجيه المهنى للمراهقين . إلا أن هناك حالات ثلاث يمكن الخروج فيها عن هذه القاعدة :

أولاً : تلك الحالات التى يعانى المفحوص فيها من عجز جسمى كبتير ذراع أو عمى ، أو شلل الخ ... وفى مثل هذه الحالات بالطبع يستخدم الجزء اللفظى فقط.
ثانياً : فى حالات الأشخاص فوق سن الخمسين ، قد يكون من الضرورى أحياناً حذف اختبار أو أكثر بسبب ضعف فى قوة الابصار أو السمع أو ما شابه ذلك فيكتفى بثمانية أو تسعة اختبارات . وفى هذه الحالات يراد التقدير على كل اختبار

بالقدر الذى يتفق مع عدد الاختبارات المحذوفة . إلا أنه يجب أن يتقرر الحذف قبل إعطاء الاختبار وليس بعده ، فلا يجوز حذف اختبار لمجرد أن المفحوص أجاب عنه إجابة ضعيفة . وعلى أى حال ، يجب ألا يقدر المفحوص على أساس مقياس تقل اختبارات عن ثمانية ، وفى معظم الحالات يجب إعطاء تسعة اختبارات . وقد أثبتت الخبرة العملية أنه نادراً ما يدعو الأمر إلى حذف أكثر من اختبار واحد .

تعليمات عامة :

من الضروري جداً فى إعطاء الاختبار اتباع التعليمات التالية حرفياً ، ويجب أن يقرأها الفاحص من هذه الكراسة إلى أن يتأكد تماماً من حفظه لها كاملة كما أنه يجب ألا يشغل المفحوص أثناء الاختبار بأى مناقشة فيما عدا التعليقات التى تهدف إلى تشجيع المفحوص — ويجوز إعادة ذكر التعليمات عدة مرات دون أن يضاف إليها أى تفصيل أو شرح أكثر مما هو وارد بالكراسة . فإذا فشل المفحوص فى الإجابة عن اختبار معين ، قل " ده كان صعب شويه ، خلينا نحاول واحد ثانى أسهل " ثم انتقل إلى اختبار آخر يحتمل أن ينجح فيه ولا يتحتم أن تعطى الاختبارات بالترتيب الوارد فى هذه الكراسة . كما أنه بالنسبة للراشدين ، قد يكون من المناسب الابتداء باختبار المعلومات . أما بالنسبة للأطفال فإنه يحسن الابتداء باختبار جميع الأشياء .

تسجيل الإجابات وتصحيحها :

سوف تسهل كثيراً مهمة الفاحص فى تسجيل إجابات المفحوص وتصحيحها إذا استخدم كراسة الإجابة المعدة لهذا الغرض . وقد رتب فيها الاختبارات ، ورمز لكل سؤال بما يدل عليه ، وخصصت الخانات اللازمة لتسجيل الإجابة عن كل سؤال وتقديرها بالدرجات ، وكذلك خصصت خانة للزمن فى الاختبارات التى حدد

فيها الزمن ، وهو يحسب من وقت انتهاء الفاحص من ذكر التعليمات حتى وقت ابداء المفحوص لما يدل على انتهائه من الاجابة أو أداء العمل المطلوب منه .
ويجب أن يراعى فى اختبارات المفردات ، والمتشابهات ، والفهم تسجيل الاجابة حرفيا .

ولكى يحصل الفاحص على نسب الذكاء للمفحوص ، يقوم بتصحيح الاختبارات وتقدير الدرجات الخام عليها مستعيناً بنماذج التصحيح وتعليمات الاختبار ، ثم يحول هذه الدرجات الخام إلى درجات موزونة باستخدام جدول الدرجات الموزونة ، ثم يجمع الدرجات الموزونة اللفظية الست والدرجات الموزونة العملية الخمس والدرجات الموزونة الكلية الأحدى عشر ، ثم يقدر نسب الذكاء المقابلة لكل من هذه المجاميع ، وهى نسب الذكاء اللفظى والعملى والكلى ، وذلك باستخدام جداول نسب الذكاء المناسبة لفئة السن للمفحوص . ويمكن للفاحص أن يرسم صفحة نفسية على جدول الدرجات الموزونة وذلك بتوصيل الدرجات الخام المناسبة .

فاذا لم يكن الفاحص قد طبق رموز الأرقام ، فانه يضرب مجموع الدرجات الموزونة العملية الأربع فى $\frac{5}{4}$ ، ويجد نسبة الذكاء العملى المقابلة لهذا المجموع الأخير من جدول نسبة الذكاء العملى تحت فئة السن المناسبة . ثم إذا هو أضاف هذا المجموع الأخير أيضاً إلى مجموع الدرجات الموزونة اللفظية الست ، أمكنه أن يحصل على نسبة الذكاء الكلى المقابلة لها . ويستطيع الفاحص أن يجرى مثل هذه التعديلات فى حالة اضطراره للاكتفاء بتطبيق عدد من الاختبارات اللفظية الستة أو الاختبارات العملية الخمسة .

مقياس وكسلر - بلقيو لذكاء الراشدين والمراهقين

أهدافه ، بنيته ، تطبيقه ، تصحيحه (*)

أهداف المقياس :

نشر وكسلر لأول مرة عام ١٩٣٩ مقياسه باسم " مقياس وكسلر - بلقيو لذكاء الراشدين والمراهقين " فى محاولة لتغطية جوانب القصور التى يعانى منها مقياس ستانفورد بينيه وغيره من مقاييس الذكاء الفردى ، وبخاصة فى قياس ذكاء الراشدين باستخدام مفهوم العمر العقلى ، وهو استخدام يقدر وكسلر أنه مضلل ، وذلك لأنه بعد حوالى سن ١٥ ، لا يزيد متوسط الدرجات ف كل مقاييس الذكاء تقريباً زيادة جوهرية بازدياد السن . كما أن عينات التقيين فى اختبارات الذكاء الفردية لا تشمل إلا العدد القليل من الراشدين . وقد لاحظ وكسلر أن مواد الكثير من هذه الاختبارات لا يناسب الراشدين ولا يستثير اهتمامهم ، لأنها وضعت أصلاً لمن هم أصغر منه سناً . وقد رأى وكسلر أيضاً أن فرط الاهتمام بالسرعة فى هذه المقاييس يغلب أن يشكل عائقاً لكبر السن ، بالإضافة إلى غلبة الطابع اللغوى فى المقاييس التقليدية للذكاء . ولا تقدم معظم هذه المقاييس أكثر من نسبة ذكاء كلى ، كما أنها لا تقدم إلا مجالاً ضيقاً لدراسة التباين بين مختلف جوانب القدرة العامة لدى الفرد الواحد .

طبيعة الذكاء :

يُعرف وكسلر الذكاء بأنه نمط القدرة الكلية لفرد على العمل فى سبيل هدف ، وعلى التفكير والقدرة على التعامل بكفاءة مع البيئة . والذكاء قدرة كلية لأنه يميز سلوك الفرد بوصفه كلاً ، وهو نمط لأنه يتكون من عناصر أو قدرات ، ورغم أنها

(*) لويس كامل مليكه ، مقياس وكسلر - بلقيو لذكاء الراشدين والمراهقين (دليل المقياس) ، القاهرة :

مكتبة النهضة المصرية . ١٩٩١ . ص ص (٣ - ١١)

ليست مستقلة تماماً ، إلا أنه يمكن تمييزها نوعياً . ورغم أن الذكاء ليس مجرد مجموع القدرات العقلية إلا أن الطريق الوحيد لتقييمه كمياً هو قياس الجوانب المختلفة لهذه القدرات ، تماماً كما نعرف الكهرباء عن طريق الأشياء التي يمكننا القيام بها باستخدام الكهرباء . والنتائج النهائية للسلوك الذكي لا يتوقف فقط على عدد القدرات أو نوعها ولكن على الطريقة التي تتجمع بها في نمط ، كما أن عوامل أخرى غير القدرة العقلية مثل الحوافز لها تأثيرها في السلوك الذكي . هذا فضلاً عن أن إضافة قدر زائد من أي قدرة معينة قد لا يكون له إلا تأثير محدود في كفاءة السلوك الكلي . فلكي يتصرف الفرد بذكاء يتعين أن يملك القدرة على تذكر أمور كثيرة ، إلا أنه بعد نقطة معينة ، فإن هذه القدرة لن تساعده كثيراً على النجاح في الحياة .

ويبنى وكسلر مقياسه للذكاء على أساس أن ما يقيسه ليس هو مجرد " العامل العام " مهما اختلفت تعريفات هذا العامل العام ، لكنه العامل العام والقدرة على استخدام الطاقة العقلية في موقف له مضمون وغرض ، وله شكل ومعنى . إلا أنه لا يوجد اختبار يقيس كل ما يمكن أن يدخل تحت عنوان " الذكاء العام " . ولكن وكسلر يقدر أن المقياس المسمى باسمه يقيس جوانب كافية من الذكاء تيسر استخدامه في التعرف على نمط القدرة الكلية للفرد . وبعبارة أخرى فإن وكسلر لم يكن يسعى إلى إعداد مقياس متحرر من العوامل غير الفكرية مثل العوامل المزاجية والشخصية . كما كان يفعل السيكونمتريون السابقون إذ أن ذلك أمر يتعذر تحقيقه عملياً . بل على العكس من ذلك فإن وكسلر هدف إلى إعداد مقياس يمكن أن تقاس عن طريقه مثل هذه العوامل غير الفكرية قياساً موضوعياً وذلك لأن " الذكاء العام " لا يمكن النظر إليه بوصفه كياناً منعزلاً ، ولكن يجب النظر إليه بوصفه جانباً من كل أكبر ، وهو بناء الشخصية الكلية التي يشاركها في عناصر مشتركة ويرتبط بها ارتباطاً متكاملًا .

بنية المقياس :

يتكون مقياس وكسلر بلقيو من أحد عشر اختباراً فرعياً . ستة منها لفظية : المعلومات العامة ، الفهم العام ، إعادة الأرقام ، المتشابهات ، الحساب والمفردات ، والخمسة الأخرى عملية أو أدائية هي : ترتيب الصور ، تكميل الصور ، رسوم المكعبات ، تجميع الأشياء ورموز الأرقام . ويمكن تطبيق الصورة العربية من المقياس على الأفراد من سن ١٥ سنة إلى ٦٠ فما فوق . وفيما يلي وصف مختصر للاختبارات ، ولكنه لا يغنى عن الألفة المباشرة بمواد الاختبارات . والمران الكافي على تطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها . والإفادة منها أكلينيكيا .

المعلومات العامة : ويتكون من ٢٥ فقرة يصحح كل منها بدرجة (صحيحة) أو يصغر (خطأ) . وتتناول معلومات عامة متدرجة في صعوبتها . فمثلاً ، يبدأ الاختبار . بسؤال تدريبي لا يحسب في تقدير الدرجة . وهو : " أيه عاصمة جمهورية مصر العربية ؟ " وينتهي بسؤال : " أيه هو علم الحفريات ؟ " وتورد كراسة التعليمات الاجابات الصحيحة ، إلا أنه يلاحظ أن الاجابة الصحيحة عن بعض الأسئلة قد تتغير من وقت لآخر ، ومن ذلك مثلاً السؤال " كم عدد سكان جمهورية مصر العربية ؟ " وتعتبر الإجابة صحيحة إذا زادت أو نقصت عن الرقم الصحيح في الوقت المعين في حدود ٢٠٪ . ومن ناحية أخرى ، يمكن للفاحص في بلد عربي آخر أن يعيد صياغة السؤال بحيث ينطبق على البلد المعين . مع ملاحظة ألا يخل التعديل بطبيعة السؤال ودرجة صعوبته .

الفهم العام : يتكون الاختبار من ١٠ أسئلة مما يقل اعتماد التوصل إلى الإجابة الصحيحة عنها على التعليم ، وتؤكد القدرة على إصدار الأحكام في مواقف الحياة العملية مثل : " ليه لازم تبعد عن الناس البطالين ؟ " . وتقدر الاجابات في ضوء قواعد ونماذج التصحيح الواردة في ملاحق الدليل الحالي .

الاستدلال الحسابى : يتكون من ١٠ مسائل تعطى الثمانية الأولى منها شفويًا . أما السؤالان الأخيران فيعطى كل منهما بصور . -ال ويطلب حلها دون الاستعانة بالورقة والقلم . وتعطى درجة واحدة عن كل مسألة تحل حلاً صحيحاً فى الوقت المحدد له . كما تعطى درجات إضافية للزمن فى المسألتين الأخيرتين فقط .

إعادة الأرقام : يطلب من المفحوص أن يعيد سلاسل من الأرقام تتلى عليه شفويًا ثم يعيد سلاسل أخرى بالعكس . والدرجة الكلية هى مجموع أعلى عدد من الأرقام المعادة إعادة صحيحة فى كل من الاختبارين .

المتشابهات : يطلب من المفحوص ذكر الشبه بين شيئين يذكرهما الفاحص شفويًا مثل " برتقال - موز " . وتقدر الاجابات بصفر أو (١) أو (٢) حسب درجة ونوع التعميم فيها طبقاً لقواعد ونماذج التصحيح الواردة فى ملاحق الدليل الحالى .

المفردات : يطلب من المفحوص تعريف معانى مفردات مختلفة تتدرج فى الصعوبة وتشتمل القائمة على ٤٢ مفردة ، يبدأ المفحوص فى تعريفها إلى أن يفشل فى تعريف خمس مفردات متتالية بتقدير صفر لكل منها . ومن الضروري تسجيل اجابات المفحوص حرفياً كما هو الحال فى معظم الاختبارات الأخرى للإفادة من دلالاتها النوعية الاكاديمية وحتى يمكن مراجعة التصحيح حسب القواعد والنماذج الواردة فى ملاحق الدليل الحالى .

ترتيب الصور : مجموعات من الصور تمثل كل مجموعة منها قصة مفهومة ولكن تعرض صور كل مجموعة غير مرتبة . ويطلب من المفحوص ترتيبها . مثلاً : بناء طائر لعشه ويدخل فى التقدير كل من الزمن والدقة طبقاً للتعليمات الواردة فى كراسة الأسئلة . وقد يفيد أحياناً أن يطلب من المفحوص ذكر قصة عن كل سلسلة من الصور بعد ترتيبه لها . وسوف نناقش هذا الجانب الاسقاطى فى فصل تال .

تكميل الصور : ١٥ بطاقة بكل منها صورة ينقصها جزء معين . ويطلب من المفحوص ذكر اسم الجزء الناقص مثل الأنف في صورة بنت . والدرجة هي عدد الصور التي اعطيت عنها اجابات صحيحة في حدود الزمن المقرر .

تجميع الأشياء : نماذج من الخشب لثلاثة أشياء : الصبى (المانيكان) ، الوجه (البروقيل) ، واليد قطعت كل منها إلى قطع مختلفة . ويطلب من الفحوص في كل منها جمع القطع بحيث تكون الشكل الكامل . ويدخل في التقدير كل من الزمن والدقة .

رسوم المكعبات : صندوق به ١٦ مكعباً ملوناً وتسع بطاقات بكل منها رسم مختلف بالألوان ، اثنان منها للتدريب . ويطلب من المفحوص أن يجمع المكعبات طبقاً للرسم الوارد في كل من البطاقات . يدخل في التقدير أيضاً كل من الزمن والدقة .

رموز الأرقام : يطلب من الفحوص أن ينقل في مربعات مطبوعة في كراسة الاجابة الرموز المقابلة لكل رقم في المربع طبقاً لمفتاح الرموز المطبوع أعلى المربعات . والدرجة هي المجموع الكلى للرموز الصحيحة التى يقوم المفحوص بكتابتها في ٩٠ ثانية .

ومقياس وكسلر هو مقياس نقط ، رتبت فيه الفقرات حسب صعوبتها في الاختبارات المختلفة . وروعى في إعداد المعايير عمر الفرد . كما أنه يمكن الحصول على نسب ذكاء لفظى وعملى وكلى . فضلاً عن رسم صفحة نفسية لاختبارات المقياس وقد كان وليام شتيرن أول من استخدم مفهوم نسبة الذكاء عام ١٩١٢ لوصف طريقة للمقارنة بين درجة الطفل على مقياس بينيه للذكاء وبين متوسط أداء الأطفال في فئته العمرية . وعلى هذا الأساس ، فإن نسبة ذكاء ١٢٠ يحصل عليها فرد عمره ستون عاماً ، وآخر عمره عشرون عاماً تمثلان نفس الموقع النسبى بين الأفراد في الفئة العمرية لكل منهما . ولكن نفس نسبة الذكاء لا

تعنى فى صورة من الصور نفس الشئ فى الأعمار المختلفة ، وذلك لأن الدرجة المتوسطة تتغير بتغير العمر ، وهى ترتفع عادة حتى تصل إلى قمته فى سن الراشد الصغير ، ثم تبدأ فى الهبوط بعد ذلك وهكذا ، فإن مستوى الأداء على الاختبار أى القدرة بمعناها المطلق ، المطلوب للحصول على نسبة ذكاء معينة عند سن ٢٥ يكون أعلى من المستوى المطلوب عند سن ٦٥ ، أو العكس ، إذ يتطلب الحصول على هذه النسبة عند سن ٦٥ مستوى أقل منه عند سن ٢٥ .

وبلاحظ أن وكسلر فى الوقت الذى يقرر فيه أن توفر العوامل المعرفية مثل الاستدلال المجرد والسيولة اللفظية والذاكرة المكانية ... الخ هو مطلب للسلوك الذكى ، إلا أنه وحده لا يحدده ، حيث أن الذكاء العام يتطلب ويتضمن عوامل أخرى أيضاً هى ما أسماها العوامل " غير الفكرية " ويستشهد وكسلر فى هذا الصدد بنوعين من الأدلة . أولهما أن الخبرات المتجمعة للاكلينيكيين تشير إلى أن الأفراد الذين يحصلون على نفس الدرجات على الاختبار لا يتساوون بالضرورة فى قدراتهم على التعامل بكفاءة مع البيئة . وثانيهما أن نتائج دراسات التحليل العاملى تترك عادة دون تفسير نسبة لها دلالتها من التباين الكلى للاختبار . ويتضمن هذا النوعان أدلة قوية على تأثير سمات الشخصية والمكونات غير الفكرية الأخرى مثل القلق والمتابعة والوعى بالهدف وغيرها من السمات النزوعية . وهذه العوامل غير الفكرية هامة ، ولكنها ليست بديلاً كما يفترض عادة ، عن القدرة الأساسية . وفى هذا الصدد يقرر وكسلر بأن " أى كم من الدافع لن يجعل من الغبى عالم رياضيات تماماً كما أن المقاصد الطيبة وحدها لن تكفى لأن تجعل من الشخص قديساً " .

والخلاصة : يفترض وكسلر أن الذكاء العام نمط معقد من عوامل متفاعلة ، فإذا نظرنا إليه على أنه قدرة أو سمة ، كان أحسن تفسير له هو أنه نمط ناتج عن تفاعل عدد مختلف من القدرات الأولية . وهذه القدرات هى ما يقيسها مقياس الذكاء . إلا أن ذلك لا يعنى فى نظر وكسلر أن مقياس الذكاء يتكافأ مع بطارية من

الاستعدادات الخاصة أو الفارقة ورغم أن وكسلر لا يمانع في استخدام المقياس بوصفه بطارية للاستعدادات الخاصة (وهو ما يحدث حين نستخدم مقياس الذكاء للتشخيص الفارق) إلا أنه لا ينظر إلى الاختبارات الفرعية في المقياس على أنها اختبارات نقية . ذلك لأن هذه الاختبارات الفرعية تفقد كيانها المستقل حين تكون بطارية كلية لقياس الذكاء ، وتصبح مقاييس مختلفة لما يفترض أن مقياس الذكاء يقوم بقياسه . ولذلك فإن وكسلر يتطلب في مقياسه وجود ارتباطات مرتفعة بين الدرجة على كل اختبار فرعي والدرجة الكلية في المقياس ، كما يتطلب وجود ارتباطات مرتفعة بين الاختبارات الفرعية . أي أنه يفترض أن الاختبارات تقيس جوانب مختلفة ولكن من نفس الشيء .

والصورة العربية الحالية هي الصور I من مقياس وكسلر بلقيو لذكاء الراشدين والمراهقين . وقد نقلها إلى العربية مليكه واسماعيل (١٤) بعد إدخال التعديلات الضرورية التي اقتضتها ملائمة المقياس للبيئة العربية . وبخاصة في اختبارات المعلومات وترتيب الصور . وبالطبع في اختبار المفردات . وقد نشر وكسلر عام ١٩٥٥ تعديلاً للمقياس تحت عنوان مقياس وكسلر لذكاء الراشدين WAIS ثم مراجعة لهذا المقياس الأخير عام ١٩٨١ تحت عنوان WAIS-R (٢٥) وقد حاول في كل تعديل أو مراجعة معالجة أوجه القصور في المقياس السابق له . إلا أن المقياس لازال يحتفظ بعامة بطابعه الأصلي .

وفيما يلي على سبيل المثال ملخص لأهم التعديلات الواردة في مراجعة

مقياس WAIS-R :

١ - إسقاط أو تعديل بعض الفقرات ، وبخاصة ما أملتته اعتبارات التغيرات الثقافية والحضارية . وإضافة فقرات . جديدة مع إدخال التعديلات الضرورية في ترتيب الفقرات طبقاً لمستوى صعوبتها : وفي طرق تطبيقها وتصحيحها . وقد

٣٠٠

بلغت نسبة التعديل أو الحذف أو الاضافة فى مراجعة عام ١٩٨١ حوالى ٢٠٪ من مجموع فقرات مقياس ١٩٥٥ .

وقد حاولنا فى الصورة العربية أن نعدل قدر الامكان من بعض فقرات المقياس . وبخاصة فى اختبارى المعلومات والاستدلال الحسابى لتتفق مع التطورات المعاصرة فى الأحداث والشخصيات والأسعار مثلاً .

٢ - تعديل ترتيب تطبيق الاختبارات على النحو المبين فى تسلسل الأرقام قرين كل اختبار فرعى :

الاختبارات اللفظية	الاختبارات العملية
١ - المعلومات	٢ - تكميل الصور
٣ - إعادة الأرقام	٤ - ترتيب الصور
٥ - المفردات	٦ - رسوم المكعبات
٧ - الاستدلال الحسابى	٨ - تجميع الأشياء
٩ - الفهم	١٠ - رموز الأرقام
١١ - المتشابهات	

ويوصى وكسلر باتباع هذا الترتيب للاحتفاظ باهتمام المفحوص ، وسوف

نناقش هذه النقطة فى فقرات تالية .

٣ - تقنين المقياس على عينات أوسع وأحدث تمثيلاً للراشدين فى المجتمع الأمريكى من سن ١٦ إلى سن ٧٤ سنة ، ١١ شهرا ، وذلك طبقاً لمتغيرات : السن ، الجنس ، العنصر (البيض وغير البيض) ، المنطقة الجغرافية ، المهنة ، التعليم ، والاقامة فى الريف مقابل الاقامة فى الحضر . وقد بلغ الحجم الكلى لعينة التقنين ١٨٨٠ فرداً .

٣٠١

تطبيق المقياس وتصحيح الاجابات :

تقدم كراسة الأسئلة تعليمات تطبيق اختبارات المقياس ، وقواعد تصحيحها فيما عدا تصحيح الاجابات عن اختبارات الفهم والمتشابهات والمفردات . والتي أوردناها في ملاحق الدليل الحالى للملاحق (١ ، ٢ ، ٣) وقد يكون من المفيد أن نورد في هذا المقام بعض الارشادات الاضافية الهامة .

١ - من الضروري بالطبع أن يلتزم الفاحص بتعليمات الاختبار . ومن الأفضل دائماً قراءة الأسئلة من الكراسة . فلا يعتمد الفاحص على ذاكرته خوفاً من تحريف لا مجرد كلمات ولكن مضمون ووظيفة الاختبار .

٢ - يفضل تطبيق كل اختبارات المقياس فى جلسة واحدة تمتد عادة من ٦٠ إلى ٩٠ دقيقة . ولكن قد يكون من الضروري أحياناً وبخاصة مع كبار السن والمرضى وأصحاب الاعاقات تطبيقه فى جلستين أو أكثر .

٣ - يجب أن يستوثق الفاحص من توفر كل الظروف الضرورية لتطبيق المقياس تطبيقاً جيداً من أضاءة وتهوية وهدوء وخلو من عوامل الازعاج أثناء تطبيق المقياس . كما يجب أن يكون ارتفاع منضدة الاختبار مناسباً لكل من الفاحص والمفحوص وأن يكون سطحها مستقيماً لئلا يتيسر تطبيق الاختبارات، وبخاصة رموز الأرقام تطبيقاً سليماً ، كما يجب ألا تقع مواد المقياس تحت نظر المفحوص إلا حين الحاجة إليها فى تطبيق الاختبار المعين ولكن دون أن يستثير ذلك شكوك المفحوص أو شعوره بالضيق . ويجب أن يوفر الفاحص ساعة إيقاف وقلمى رصاص بدون ممحاة لاختبار رموز الأرقام .

٤ - إقامة علاقة طيبة مع المفحوص أمر جوهري يتعين أن يبذل الفاحص كل جهد ممكن لتحقيقه ، وذلك من خلال تعريف مبسط عام عن طبيعة الاختبار ، والاشارة إلى أن بعض الاختبارات يتضمن الاجابة عن أسئلة ، بينما يتضمن البعض الآخر أداء بعض المهام ، وأن معظم الاختبارات تبدأ بأسئلة أو بمهام

٣.٢

سهلة ، ولكنها تتزايد في الصعوبة بعد ذلك ، ولكن الفاحص في الوقت الذي يطمئن فيه المفحوص ، فإنه لا يجب أن يستجيب لتساوله عما إذا كانت إجابته صواباً أو خطأ . ويمكن للفاحص أن يقول مثلاً : " كان ذلك أمراً صعباً ، قد تجد المهمة التالية أسهل " . ومن المهم أن يمهّد الفاحص للانتقال من اختبار لآخر . وأن يكون أسلوب تطبيق الاختبار جاداً ولكن دون استعجال .

٥ - قد يواجه الفاحص الصغير السن مشكلات في تطبيق الاختبارات على كبار السن بخاصة . وقد يكون من المفيد طمأنة المفحوص ، والتأكيد له بأنه لا يتوقع أن ينجح الجميع في كل المهام . وقد يرفض المفحوص الاستجابة لاختبار معين برغم محاولات التشجيع . وفي مثل هذه الحالة ، يفضل الانتقال إلى اختبارات أخرى . ثم العودة إلى الاختبار المرفوض في نهاية الجلسة والأفراد فوق سن ٧٠ يكونون عادة أكثر حساسية للفشل ، وبخاصة في الاختبارات التي يتوقف فيها التطبيق بعد عدد معين من مرات الفشل . وهم يطبقون الفشل في الاختبارات العملية أكثر مما يطبقونه في الاختبارات النظرية ، وفي مثل هذه الحالات ، يوقف الاختبار على أن تستكمل باقي الفقرات في وقت أنسب .

٦ - سبقت الإشارة إلى ترتيب تطبيق الاختبارات الذي يوصى به وكسلر في مراجعة مقياس وكسلر لذكاء الراشدين WAIS-R . ولكن الفاحص قد يفضل اتباع ترتيب آخر حسب ظروف الحالة المعينة . فمثلاً يخلب ألا يشعر كبار السن بالراحة مع التنقل المستمر بالتبادل بين الاختبارات اللفظية والعملية . وقد يكون من المناسب بالنسبة للراشدين الابتداء باختبار المعلومات العامة ، أما مع الأقل سناً ، فإنه يحسن الابتداء معه باختبار عملي . وقد يبدأ معه باختبار سهل نسبياً مثل رموز الأرقام .

٣.٣

٧ - قد يواجه الفاحص المبتدئ بخاصة ، صعوبة في تحديد الظروف الذى يستفسر فيه من المفحوص عن إجابته بقصد التأكد مما إذا كانت صحيحة أم خطأ وكقاعدة عامة ، فإنه إذا كانت الإجابة عن فقرة غير واضحة ، فإن الفاحص يتعين عليه أن يستفسر بطريقة محايدة لا تمثل تهديداً للمفحوص ولا تشعره بأن إجابته خطأ ، ويمكنه مثلاً أن يسأل " ماذا تقصد ؟ " أو " هل يمكنك أن توضح لى إجابتك بتفصيل أكثر ؟ " وقد حرصنا فى تقديم نماذج التصحيح لاختبارات الفهم العام والمتشابهات والمفردات أن تقدم أمثلة لبعض الإجابات التى يتعين فيها الاستفسار ، وهى الإجابات التى يليها الحرف (س) . ومن الضروري أن يتعمق الفاحص فى دراسة هذه الأمثلة كى يستطيع أن يتبين الظروف التى يتعين فيها الاستفسار ، وتلك التى يمكنه فيها إعطاء التقدير دون استفسار ، ويجب على الفاحص أن يضع الحرف (س) بعد الإجابة التى يطلب فيها من المفحوص التوضيح .

٨ - تقضى التعليمات فى بعض الاختبارات بوقف الاختبار إذا فشل المفحوص فى الإجابة عن عدد محدد من الفقرات . وفى بعض الحالات قد يجد الفاحص أنه غير متأكد مما إذا كانت إجابة المفحوص عن فقرة ما غير صحيحة وتستحق التقدير صفر . فى هذه الحالة يعتبر الفاحص الإجابة صحيحة ثم يستمر فى تطبيق الفقرات التالية إلى أن يستوفى محك عدم الاستمرار فى الاختبار . وعند إعادة النظر فى تصحيح الفقرات ، فإنه إذا اتضح للفاحص أن عدداً من الفقرات قد طبق بعد النقطة التى كان يتعين عندها عدم الاستمرار فى التطبيق ، فإن وكسلر يرى أنه من المهم عدم إعطاء أى تقدير عن هذه الفقرات حتى إذا كانت إجابات المفحوص عنها صحيحة . وفى تقديرنا أن هذا الاجراء تقتضيه اجراءات تقنين المقياس ، ولكن يمكن فى بعض الحالات الحصول على درجتين مفردتين للاحتبار الواحد الأولى باتساع الطريق الذى يفرسه تقنين

٣.٤

المقياس . وهى الدرجة التى تدخل فى حساب نسب الذكاء ، والثانية باعطاء تقديرات عن كل الفقرات التى أجاب عنها المفحوص إجابة صحيحة . ويفيد هذا الأجزاء فى الحالات المرضية بعامة ، وفى الحالات النفسية النيوروسيكولوجية بخاصة وهى الحالات التى تحتل فيها نسب الذكاء أهمية أقل بكثير من أهمية التحليل النوعى للأداء على الاختبارات التى تمثل وظائف مختلفة .

٩ - قد يعطى المفحوص أحياناً إجابتين أو أكثر عن الفقرة الواحدة ، وفى هذه الحالة يمكن للفاحص أن يسترشد بالأسس التالية :

١ - إذا كان المفحوص يقصد أن تحل الإجابة الثانية بدلاً من الأولى ، فإنه يعطى التقدير عن الإجابة الثانية .

٢ - إذا أعطى المفحوص إجابة ثانية بقصد التوضيح أو التفصيل ولكنها كانت خطأ وتدل على نقص ولو جزئى فى الفهم ، فإن الإجابة تعتبر خطأ ونعطى المفحوص التقدير صفر .

٣ - إذا أعطيت إجابتان مستقلتان كل منهما عن الأخرى فإن الفاحص يتعين أن يسأل المفحوص عن الإجابة التى يقصدها . فمثلاً إذا أجاب عن السؤال " إيه عاصمة إيطاليا ؟ " بقوله روما ولكن يمكن نابولى " فإن الفاحص يجب أن يسأل " أنهى واحده " .

٤ - إذا أعطى المفحوص إجابتين صحيحتين أو أكثر عن سؤال ، فإن الإجابة الأحسن هى التى يعطى التقدير عنها .

١٠ - من المفيد أن يسجل الفاحص فى كراسة الإجابة ما إذا كان المفحوص قد أجاب بـ " لا أعرف " أم أنه لم يستطيع إعطاء الإجابة فى الزمن المحدد . أم أنه لم يقدم أى إجابة سواء عن طريق اللفظ أو الإشارة ، ومن الأفضل أحياناً تسجيل الإجابة حرفياً وبقصد التأكد من بقاء تصحيحها بعد ذلك . وبقصد تيسير

جمع البيانات اللازمة للبحوث أحياناً ، وأيضاً لضرورتها في بعض الاختبارات للتحليل الكيفي ، وفي اختبار تكميل الصور يكون من المفيد أيضاً تسجيل ما إذا كان المفحوص قد اكتفى بالاشارة الصحيحة إلى الجزء الناقص أو اشار إلى جزء غير صحيح . كما أنه في اختبار ترتيب الصور ، يكون من المفيد أن يطلب من المفحوص ذكر القصة التي خطرت في ذهنه عند ترتيبه للصور وذلك بقصد تحليل هذا الجانب الاسقاطي من الاستجابة .

١١- من الضروري أن يسجل الفاحص كل البيانات المميزة الخاصة بالمفحوص في مواقعها في كراسة الاجابة ، ومنها تاريخ الاختبار وتاريخ ميلاد المفحوص وأن يحسب عمر المفحوص بدقة في حضوره للتأكد من دقة الحساب ، وفي هذا الصدد يعتبر كل شهر بأنه يساوي ثلاثين يوماً ، والمثال التالي يوضح طريقة حساب العمر .

اليوم الشهر السنة

٤٣ ١١

١٩٩٠ ١٢ ١٢ تاريخ الاختبار

١٩٤١ ١٠ ٢٨ تاريخ الميلاد

٤٩ ١ ١٥

تقنين المقياس^(١) :

نشر مليكه فى عام ١٩٦٠ ثلاث دراسات فى مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين ، النسخة العربية : وقد قدمت فى الدراسة الأولى نماذج التصحيح لاختبارات الفهم العام والمتشابهات والمفردات وجداول الدرجات الموزونة وجداول نسب الذكاء لفئات السن من ٢٠ إلى أقل من ٣٥ ، وذلك على أساس تطبيق المقياس على مجموعات محلية ونوقشت فى الدراسة الثانية الدلالات الاكلينيكية للمقياس ، بينما اتمت الدراسة الثالثة باختيار المفردات فى كل من مقياسى وكسلر بلفيو وستانفورد - بينيه ، وفى عام ١٩٦٥ نشر اسماعيل بحوثه فى المقياس ، وتشمل جداول نسب الذكاء للفئة من ١٦ إلى ١٩ سنة منفصلة بالنسبة للمتعلمين وغير المتعلمين ، ودراسة فى التركيب العاملى للمقياس .

وقد تابع مليكه سلسلة دراسات تقنين المقياس فى المجتمع المحلى ، والتي اشتملت على جداول نسب الذكاء لفئات السن من ١٥ إلى ٦٠ سنة فما فوق موحدة على أساس مجموعات من المجتمع المحلى دون تفرقة بين المتعلمين وغير المتعلمين حتى توحد هذه الجداول بالنسبة لكل فئات السن . إلا أن ذلك لا يمنع بالطبع من إعداد معايير منفصلة للفئتين المتعلمين وغير المتعلمين فى كل فئة من فئات السن ، وهو ما يتطلب مضاعفة أعداد المجموعات اللازمة للتقنين بقدر عدد المستويات ، وهو أمر واضح الصعوبة ، وقد يتطلب الأمر فى حالات كثيرة مقارنة أداء الفرد بأداء المجموعة القومية العامة ، فيصعب مثلاً أن تحدد مستويات خاصة لقبول طلبة الريف بالجامعة تختلف عن مستويات القبول لطلبة الحضر .

ويزداد تعقد مشكلات تقنين مقاييس الذكاء فى مجتمع مثل مجتمعنا بتفاوت فيه إلى حد كبير المستويات التعليمية والاقتصادية بين الأفراد ، وتزداد فيه الفروق بين الريف والحضر . فمثلاً ، هل يقنن الباحث المقياس على عينة ممثلة لكل

(١) لويس كامل مليكه ، ١٩٩١ ، المرجع السابق ، ص ص (١٢ - ٢٨) .

٢٠٧

المجتمع الأصلي فى المدى العمرى المعين ، حتى إذا كان ما يزيد على نصف أفراده من الأميين ، لا يقرأون ولا يكتبون ، ولم يسبق لأى منهم أن أمسك بقلم مع أن أحد الاختبارات يتطلب رسماً لرموز (بعضها مشتق من الابدجية الانجليزية) مقابلة لأرقام معينة ؟ أم هل يكفى الباحث بأن يقنن المقياس على مجموعة من الأفراد ممن وصلوا على الأقل إلى حد معين من التعليم (وليكن ما يقرب من مستوى الفرقة الرابعة أو السادسة من التعليم الأساسى مثلاً) حتى يقلل إلى حد ما من احتمال تأثير النتائج بأمية المفحوص ؟ كل هذه مشكلات يتعين على الباحث المحلى مواجهتها بما يتناسب مع الظروف المحلية . فمثلاً حتى إذا أراد الباحث فى الوقت الحاضر تقنين المقياس على عينة ممثلة لكل المجتمع الأصلي . أو حتى لقطاع معين منه (وهو عمل لا يستطيع القيام به فى غالب الأحوال غير الهيئات الممولة) ، تعذر عليه الحصول على البيانات اللازمة الحديثة عن توزيع أفراد المجتمع طبقاً للمتغيرات الهامة ، فضلاً عن التطور السريع الذى يمر به مجتمعنا وأزدياد احتمال حدوث تغير كبير فى السنين الأخيرة فى بعض الخصائص مثل المستويات التعليمية والمهنية وتوزيع السكان بين الريف والحضر .. الخ .

فى ضوء الاعتبارات السابقة ، فضل الباحث أن يقنن المقياس على عينة تقديرية لا يتوفر لدينا الدليل الموضوعى على درجة تمثيلها للموقع الأصلي ، ولكنها تشمل أفراداً يشكلون فى مجموعهم فى تقدير المباحث الفئات التى يغلب أن يطبق المقياس على أفرادها مثل طلبة الجامعات والمدارس وفئات العمال والفلاحين وريبات البيوت . إلا أن الصعوبة هى فى تحديد نسب الفئات المختلفة التى يمكن أن تدخل فى تكوين مجموعة التقنين ، وهى نسب يحتمل اختلافاً باختلاف الموقف ، ويتعين الالتجاء فيها إلى التقدير الذاتى على الأقل مؤقتاً . وفى كل الحالات ، يتعين على الباحث أن يصف المجموعة التى يقنن عليها المقياس حتى يتيسر لمن يطبقه أن يقارن بين خصائص هذه المجموعة وخصائص المجتمع الذى يعتزم تطبيق المقياس

٣٠٨

على أفراده . كما يجب النظر أيضاً إلى نتائج الدراسات المبنيه على المعايير الحالية في ضوء الاعتبارات السابقة حتى لا تستخدم فيما هو أبعد مما تسمح به حدود هذه المعايير .

وقد راجع الباحث أيضاً جدول الدرجات الموزونة والذي يستخدم لتحويل الدرجات الخام إلى الدرجات الموزونة في كل فئات السن وبخاصة أن التجربة السابقة كشفت عن جوانب قصور فيه .

بلغ عدد أفراد مجموعات التقنين ٩١٠ فرداً موزعين على فئات السن المختلفة منهم ٥٩٤ ذكراً ، ٣١٦ أنثى ويزيد تعليم ٤٨٨ فرداً منهم (٢٩٤ من الذكور ، ١٩٤ من الإناث) عن مستوى التعليم الابتدائي بينما لا يتجاوز تعليم الباقيين ٤٢٢ (٣٠٠ من الذكور ، ١٢٢ من الإناث) مستوى التعليم الابتدائي أو يقل عنه : ومن المؤكد أن المستوى التعليمي لهذه المجموعة أعلى من المستوى القومي العام ، وهي حقيقة يجب أن توضع موضع الاعتبار في تفسير نتائج تطبيق المقياس .

ومن المشاكل التي تواجه الباحثين في المقاييس من نوع مقياس وكسلر - بلفيو ، تحديد الوزن النسبي لكل اختبار فرعي في المقياس . وقد قنن مقياس وكسلر - بلفيو على أساس افتراض تساوي أهمية الاختبارات الفرعية في المقياس ، وهو افتراض يستند نظراً لغياب أدلة أخرى ، إلى الخبرة الاكلينيكية لوكسلر ، ولكنه يستند أيضاً إلى النظرة الكلية للذكاء ويعني ذلك أن كل اختبار يسهم بنفس القدر في الدرجة القصوى للنقط التي يحصل عليها الفرد في إجاباته عن مختلف الفقرات . ولمثل هذا التقنين مزايا عديدة ، منها أنه يسمح بإضافة أو حذف بعض الاختبارات من المقياس دون إحداث تغيير كبير في المعايير ، وذلك على أساس توحيد طريقة التعبير عن الدرجات الخام عن طريق تحويلها إلى درجات موزونة ذات متوسط واحد وانحراف معياري واحد . وقد استخدمت لهذا الغرض كمجموعة تقنين فئات السن من ٢٠ إلى أقل من ٣٥ . وقد تم ذلك عن طريق تحويل الدرجات الخام لكل

٣.٩

فرد من أفراد هذه المجموعة على كل اختبار من اختبارات المقياس إلى درجات موزونة باستخدام متوسط قدره ١٠ وانحراف معياري قدره ٣ ، وذلك بطريقة هل Hull . وقد أمكن بهذه الطريقة إعداد جدول الدرجات الموزونة الوارد فى الملحق رقم (٤) وفى صفحة غلاف كراسة الاجابة ، وهو الجدول الذى يستخدم لتحويل الدرجات الخام على كل الاختبارات وفى كل فئات السن إلى درجات موزونة .

ونظراً لأن متوسط كل من مجموع الدرجات الموزونة اللفظية والعملية والكلية يقل بازدياد السن ، فإنه فى إعداد جداول نسب الذكاء ، يقارن أداء كل فرد بمتوسط فئة السن التى ينتمى إليها ويتم ذلك عن طريق تحويل كل من مجاميع الدرجات الموزونة (اللفظية والعملية والكلية) على حدة إلى " نسبة ذكاء انحرافية " Deviation I.Q. وذلك لكل فئة من فئات السن . وقد استخدمنا المعادلة التالية بقصد الحصول على توزيع لنسب الذكاء بمتوسط قدره ١٠٠ وانحراف معياري قدره ١٥ ، وهو يتفق قدر الامكان مع الدلالات المعروفة الشائعة للمستويات المختلفة لنسب الذكاء ، ويقرب من توزيع نسب الذكاء فى عينة تقنين مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، مما ييسر استخدام التصنيف المألوف لنسب الذكاء فى العمل الاكلينيكي .

$$\text{حيث : } S = \frac{15}{E} + (100 - M \left(\frac{15}{E} \right))$$

S ، مجموع الدرجات الموزونة .

M ، متوسط مجموع الدرجات الموزونة .

E ، الانحراف المعياري لمجموع الدرجات الموزونة .

S ، نسبة الذكاء المقابلة لـ S .

١٠٠ متوسط مقياس الذكاء .

١٥ الانحراف المعياري لمقياس الذكاء .

جدول (١)
المقسطات والانحرافات المعيارية والقيم الصغرى والكبرى لمجموع الدرجات الموزونة الناتجة
والعملية والكلية في فئات السن المختلفة

فئات السن	العدد	مجموع الدرجات الموزونة الكلية				مجموع الدرجات الموزونة العملية				مجموع الدرجات الموزونة الناتجة			
		القيمة الكبرى	القيمة الصغرى	الانحراف المعيارى	المتوسط	القيمة الكبرى	القيمة الصغرى	الانحراف المعيارى	المتوسط	القيمة الكبرى	القيمة الصغرى	الانحراف المعيارى	المتوسط
- ١٥	١٠٠	٧٥,٠٦	٠,٦٨٠	٢١,٨٩	١١٠,٢٠	٢٨,١٣٧	١,٣٩	١٠,٧٧	٥١,٧٠	٣١,٩٦	١,٠٣	١٤,٥٠	٦١,٢٠
- ١٧	١٠٠	٧٨,٤٠٠	٠,٦٣٠	٢٣,٨٠	١١٤,٠٠	٢٦,٩٢	١,٤٠	١٠,٧٠	٥٢,٢٠	٣٢,٥٧	١,٠١	١٤,٨٠	٦١,٣٠
- ٢٠	١٠٠	٧٧,٩٠	٠,٦٣٠	٢٤,٠٠	١١٤,٤٠	٢٦,٥٠	١,٤٠	١١,٠٠	٥٢,٥٠	٣٥,٤٠	١,٠٥	١٤,٢٠	٦١,٥٠
- ٢٥	١٠٠	٧٥,٨٥	٠,٦٤٠	٢٣,٤٠	١٠٩,٦٠	٣١,٤٠	١,٤٠	١٠,٥٠	٤٩,٠٠	٣٥,٤٢	١,٠٨	١٣,٨٨	٥٩,٩٠
- ٣٠	١٠٠	٣٣٦٧٥	٠,٦٢٥	٢٤,٠٠	١٠٦,٠٠	٣٥,٢٨	١,٣٨	١٠,٩٠	٤٦,٩٠	٣٧,٧٤	١,١٠	١٣,٧٠	٥٦,٦٦
- ٣٥	٩٨	٣٨,٥٦	٠,٦٠٠	٢٤,٨٠	١٠٢,٤٠	٤١,٠٤	١,٣٤	١١,٢٠	٤٤,٠٠	٣٩,٣٨٥	١,٠٩	١٣,٨٠	٥٥,٦١
- ٤٠	٩٠	٣٩,٤٠	٠,٦٠٠	٢٤,٨٠	١٠١,٠٠	٤٣,٩٧	١,٣٠	١١,٢٠	٤٣,٦٠	٤٠,٨١٣	١,٠٩	١٣,٧٠	٥٤,٣٠
- ٤٥	٦٨	٤٠,٧٠	٠,٦٢٥	٢٤,٠٠	٩٥,٧٠	٤٦,٧٠	١,٣٠	١١,١٤	٤٦,٠٠	٤١,٧٦٦	١,١٠	١٣,٥٠	٥٢,٩٤
- ٥٠	٦٠	٤١,٦٧	٠,٦٢٥	٢٤,٠٠	٩٣,٤٠	٥٠,٦٠	١,٣٠	١١,٢٠	٣٩,٠٠	٥١,٢٠	١,٠٨	١٣,٨٢	٥١,٢٠
- ٥٥	٥٢	٤٣,٩٠	٠,٦٠٠	٢٤,٨٠	٨٩,٠٠	٥٣,٨٦	١,٢٩	١١,٥٧	٣٥,٧٧	٤٧,٢١٢	١,٦	١٤,٠٦	٤٩,٨٠
- ٦٠	٤٢	٥٠,٨٠	٠,٩٥٠	٢٥,٤٠	٨٣,٤٠	٦٥,٥٣	١,١٤	١٢,١	٣٠,٢٤	٤٩,٧٣	١,٠٤	١٤,٤٠	٤٨,٣٤

ويلاحظ أن هذه المعادلة تيسر للعمليات الحسابية نظراً لاحتوائها على قيمتين ثابتتين بالنسبة لفئة السن الواحدة ، وهى القيمة للصغرى $\frac{15}{26}$ ، والقيمة الكبرى $(100 - 100 \cdot (\frac{15}{26}))$.

ويوضح الجدول (١) هذه القيم فى فئات السن المختلفة بالإضافة إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجاميع الدرجات الموزونة .

وقد أعدت نسب الذكاء اللفظى الجديدة على أساس متوسطات مجموع الدرجات الموزونة لستة اختبارات هى : المعلومات ، الفهم العام ، إعادة الأرقام ، الاستدلال الحسابى ، المتشابهات ، المفردات ، وأعدت جداول نسب الذكاء العملى الجديدة على أساس متوسطات مجموع الدرجات الموزونة لخمس اختبارات هى : ترتيب الصور ، تكميل الصور ، رسوم المكعبات ، تجميع الأشياء ، ورموز الأرقام . ويلاحظ أن الاختبار الأخير قد أضيف فى إعداد جداول نسب الذكاء العملى - بعكس ما حدث فى إعداد الجداول القديمة - وذلك نظراً للدلالة الإكلينيكية البالغة للأداء فى هذا الاختبار . إلا أنه من الممكن بالطبع عدم تطبيق اختبار رموز الأرقام فى حالات الأميين الذين لا تتوافر لديهم الخبرة باستخدام القلم الرصاص ، وتعديل مجموع الدرجة الموزونة طبقاً لذلك كما سنوضح فى الفقرة التالية . أما جداول نسب الذكاء الكلى ، فقد أعدت على أساس متوسطات مجموع الدرجات الموزونة للاختبارات الإحدى عشر السابقة .

ولكى يحصل الفاحص على نسب الذكاء للمفحوص ، يقوم بتصحيح الاختبارات وتقدير الدرجات الخام عليها ، ثم يحول هذه الدرجات الخام إلى درجات موزونة باستخدام جدول الدرجات الموزونة ، ثم يجمع الدرجات الموزونة اللفظية الست ، والدرجات الموزونة العملية الخمس ، والدرجات الموزونة الكلية الإحدى عشر ، ثم يقدر نسب الذكاء المقابلة لكل من هذه المجاميع ، وهى نسب الذكاء

للفظي والعملي والكلّي ، وذلك باستخدام جداول نسب الذكاء المناسبة لفئة السن للمفحوص ويمكن للفاحص أن يرسم صفحة نفسية (سيكوجراف) على جدول الدرجات الموزونة وذلك بتوصيل الدرجات الغام المناسبة .

فإذا لم يكن للفاحص قد طبق اختبار رموز الأرقام ، فإنه يضرب مجموع الدرجات الموزونة العملية الأربع في $\frac{4}{5}$ ، ويجد نسبة الذكاء العملي المقابلة لهذا المجموع الأخير من جدول نسب الذكاء العملي تحت فئة السن المناسبة ، ثم إذا هو أضاف هذا المجموع أيضاً إلى مجموع الدرجات الموزونة اللفظية الست ، أمكنه أن يحصل على نسبة الذكاء الكلّي المقابلة لها .

ويستطيع الفاحص أن يجرى مثل هذه التعديلات في حالة اضطرابه للاكتفاء بتطبيق عدد من الاختبارات اللفظية الستة ، أو الاختبارات العملية الخمسة ، ويسر الجدول الوارد في الملحق (٥) حساب مجموع الدرجات الموزونة المقدرة في حالة حذف بعض الاختبارات . ولكن وكما يرى أنه من غير المستحسن إجراء مثل هذه التقديرات الحسابية إذا قل عدد الاختبارات اللفظية المطبقة عن خمسة ، والعملية عن أربعة ، لأن ذلك يقلل من قيمة نسب الذكاء والتي أعدت على أساس تطبيق كل الاختبارات . ويجب في كل الحالات إجراء التقدير الحسابي على مجموع الدرجات الموزونة على الاختبارات اللفظية وحدها ، ثم مجموع الدرجات الموزونة على الاختبارات العملية وحدها ، ثم جمع التقديرين معا . أي أنه لا يجب إجراء التقدير الحسابي على مجموع الدرجات الموزونة للمقياسين اللفظي والعملي .

ويلاحظ أنه إذا حصل المفحوص على درجة موزونة في مجموع أي من المقاييس الثلاثة (الكلّي واللفظي والعملي) أقل من أقل الدرجات الموزونة الواردة في الجداول المعيارية ، فإنه يكتفى بتقدير أن نسبة ذكاء المفحوص أقل من نسبة الذكاء المقابلة لمجموع الدرجة الموزونة الواردة في الجدول في الفئة العمرية المعينة .

فمثلاً إذا حصل مفحوص عمره ٣٢ سنة على درجة موزونة كلية أقل من ١٥ فإن الفالحص لا يملك إلا أن يقرر أن نسبة الذكاء الكلي للمفحوص أقل من ٤٣ . وينطبق نفس القول للسابق على الأفراد مرتفعي القدرة العقلية . لمثلاً ، إذا حصل مفحوص عمره ٢٢ سنة على درجة موزونة كلية فوق ١٩٤ ، فإن الفالحص لا يملك إلا أن يقرر أن نسبة الذكاء الكلي للمفحوص هي فوق ١٥٠ ، وليتذكر أن نسبة ذكاء هذا المفحوص تقع عند نقطة أكثر من ثلاثة انحرافات معيارية فوق المتوسط . وبالطبع ، فإن لكل اختبارات القدرة العقلية سقفا وأرضية تحدها عوامل كثيرة ومتنوعة .

وتظراً لأن الفئة من ٢٠ إلى أقل من ٢٥ سنة هي الفئة التي حققت أعلى مستوى في الاختبار (انظر جدول ١) ، فإنه يمكن الحصول على " معامل الكفاءة " Efficiency Quotient E.Q. عن طريق إيجاد نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الموزونة الكلية للمفحوص من جدول نسب الذكاء الكلي في فئة السن من ٢٠ إلى أقل من ٢٥ سنة ، وذلك بصرف النظر عن العمر الحقيقي للمفحوص . ومعامل الكفاءة هو وسيلة لتقويم درجة الفرد في ضوء متوسط الأداء في السن التي يبلغ فيها الأداء أعلى مستوى . وقد استخدم وكسلر الفئة من ٢٠ إلى أقل من ٢٥ في تقنيته لمقياس وكسلر - بلفيو عام ١٩٣٩ ، والفئة من ٢٥ إلى أقل من ٣٠ للحصول على معامل الكفاءة في ضوء نتائج تقنيته لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين WAIS عام ١٩٥٥ . وقد وجد وكسلر في هذا الصدد أنه في الوقت الذي تصل فيه القدرة العقلية بالنسبة لمعظم الأفراد إلى قمته في مرحلة الرشد المبكرة ثم تتناقص باطراد مع تقدم السن ، وأن معاملات الارتباط بين السن (بعد ٢٥) ودرجات مقياس الذكاء دائماً سلبية ، إلا أن معدل التناقص على الأقل حتى سن ٥٠ أقل في المنحنى الذي حصل عليه في مجموعة تقنين عام ١٩٥٥ عنها في مجموعة تقنين عام ١٩٣٩ . وقد تعزى هذه الفروق إلى الفروق بين العينتين ، ذلك أن عينة ١٩٥٥ أكثر تمثيلاً

للمجتمع الأمريكى من عينة ١٩٣٩ ، كما قد تعزى أيضاً إلى ارتفاع المستوى التطبيعى فى المجتمع من لفرة ٧,٥ إلى ٩,٥ ، وإلى ازدياد الوعى بالاختبار السيكولوجى وازدياد استخدامه فى المدارس ، وإلى تحسن المستوى الصحى وامتداد الفترة العمرية التى بطل الفرد فيها منتجاً وفعالاً . يتحفظ وكسلر فيؤكد أنه نتيجة لعدد من البحوث ، يمكن القول بأن الذكاء العام كما يقيم بمحكات عملية ، يقاوم التدهور على مدى عمرى أطول وبمعدل أبطأ مما هو الحال عليه بالنسبة للقدرات العقلية التى يقاس بها ، ويرجع ذلك إلى تدخل عوامل أخرى كثيرة مثل الدافع والميل والخبرة واختلاف مدى إسهام القدرات فى الذكاء العام باختلاف السن .

ثبات المقياس :

تشير الدراسات التى أجريت فى الخارج إلى الثبات المرتفع لنسبة الذكاء الكلى عن طريق إعادة تطبيق المقياس على نفس الأفراد فى فئات مختلفة من السن ، وفترات مختلفة ، وعلى كل الأسوياء والمرضى العصبيين والذهانيين . كما وجدت معاملات ثبات بطريقة القسمة إلى نصفين (زوجى وفردى) فى أربعة اختبارات لفظية ، وتراوحت معاملات الثبات من ٥٦ فى الفهم العام إلى ٩٤ فى المفردات وفى دراسة أخرى طبقت فيها الطريقة فى كل الاختبارات عدا رموز الأرقام وفى مجموعتين من الأسوياء والفصامين وجد أن أعلى المعاملات (حوالى ٩٠) كانت فى اختبار المفردات ، إلا أن باقى المعاملات كانت منخفضة إلى حد بعيد .

وتزداد أهمية ثبات الاختبارات الفرعية فى مقياس وكسلر - بلفيو نظراً لاستخدام تشتت الصفحة النفسية فى الدراسة الاكلينيكية للحالات كما سنوضح فى فقرات تالية . وتقرر أناستازى أن معاملات ثبات الاختبارات الفرعية من الانخفاض أحياناً إلى الحد الذى يتطلب اصطناع منتهى الحذر فى تفسير دلالة تشتت الصفحة

النفسية وبخاصة فى بعض الفئات الاكلينيكية مثل الفصام إذا طالت الفترة بين مرئى تطبيق المقياس .

وفى مصر ، أجرى طه دراسة فى ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيقه على ٤٠ فرداً : ٢٠ من المجموعة التجريبية أى مجموعة الإصابات ، ٢٠ من المجموعة الضابطة المتكافئة ، وقد كانت معاملات الثبات كما يلى : المعلومات ٠,٩١ ؛ الفهم ٠,٧٢٢ ، إعادة الأرقام ٠,٨٦٨ ؛ الحساب ٠,٥٨٤ ؛ المتشابهات ٠,٧٨٥ ؛ المفردات ٠,٩٣١ ؛ ترتيب الصور ٠,٦٢٩ ؛ تكميل الصور ٠,٨٠٤ ؛ رسوم المكعبات ٠,٨٥٥ ؛ تجميع الأشياء ٠,٦٩٦ ؛ رموز الأرقام ٠,٨٧٧ ؛ وكان معامل ثبات الذكاء الكلى ٠,٩٣٩ ، واللفظى ٠,٨٧٣ ، والعملى ٠,٨٨٩ .

والطريقة الثانية التى استخدمت فى البحث السابق هى طريق القسمة إلى فردى وزوجى بالنسبة للاختبارات الفرعية التى تصلح لذلك ، وذلك فى عينة من ٧٠ فرداً . وقد وجدت المعاملات التالية : المعلومات ٠,٨٦٤ ، الفهم ٠,٤٥١ ، الحساب ٠,٦٥٦ ، المتشابهات ٠,٧٣١ ، المفردات ٠,٩١٤ ، ترتيب الصور ٠,٦٨٦ ، تكميل الصور ٠,٦٦٣ ، رسوم المكعبات ٠,٨٢٩ ، وتجميع الأشياء ٠,٧٧١ .

والمعاملات السابقة فى مجموعها معاملات مرتفعة إذا قورنت بنتائج الدراسات الأجنبية ، وتدعونا إلى الاطمئنان لى ثبات الاختبار فى البيئة المحلية ، إلا أنه يتعين بالطبع تكرار التجربة على عينات أخرى سوية واكلينيكية قبل الاطمئنان إلى إمكانية التعميم من نتائج هذه التجربة ، كما يتعين الحذر فى تفسير دلالات الفروق بين الدرجات على الاختبارات الفرعية .

صدق المقياس :

تعددت الدراسات التى تشير إلى صدق المقياس فى مجالات متنوعة ، سواء عن طريق دراسة العلاقة بين مستوى الأداء فى المقياس ومحكات خارجية ، أو العلاقة بين المقياس وغيره من مقاييس الذكاء ، أو عن طريق التحليل العاملى . فمثلاً ، وجد وكسلر معامل ارتباط ٠٦٤ . بين آخر فرقة دراسية وصل إليها الفرد وبين الدرجة الكلية فى المقياس . إلا أن وكسلر لا يعنى بذلك أن القدرة على الاستجابة لاختبارات الذكاء تتوقف تماماً وبالضرورة على مستوى التعليم الشكلى للفرد .

وكشف عدد غير قليل من الدراسات عن وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين المقياس وغيره من المقاييس وبخاصة مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، وذلك رغم أن هذه الدراسات كشفت فى نفس الوقت عن أن مقياس ستانفورد - بينيه يعطينا نسباً أكبر من الأفراد الذين يحصلون على نسب ذكاء منخفضة وعلى نسب ذكاء مرتفعة ، وذلك إذا قورن بمقياس وكسلر - بلفيو ، ويغلب أن يحصل ذوو الذكاء المنخفض على درجات أعلى فى مقياس وكسلر بلفيو وأقل فى مقياس ستانفورد - بينيه ، وعلى العكس فإن ذوى الذكاء المرتفع يغلب أن يحصلوا على درجات أعلى فى مقياس ستانفورد - بينيه ، وأقل فى مقياس وكسلر بلفيو ، ويغلب أن يحصل صغار السن على درجات أعلى فى مقياس ستانفورد - بينيه ، بينما يغلب أن يحصل كبار السن على درجات أعلى فى مقياس وكسلر - بلفيو ، ويحتمل أن ترجع هذه الفروق إلى الاختلافات بينهما فى الانحراف المعيارى ، وفى سقف وأرضية كل منهما ، واستخدام معيار التناقص فى حساب نفس الذكاء فى مقياس وكسلر بتقدم السن فضلاً عن الفروق فى أعمار مجموعات التقنين ومواد الاختبارات وفى دراسة طبق فيها المقياسان على مجموعة من ٥٢ نزيراً فى إصلاحية أمريكية تراوحت أعمارهم بين ١٦ ، ٢٦ عاماً ، كان متوسط نسبة ذكاء بينيه ١٠٠,٥

(ع = ١٧,٣) بينما كانت نسب ذكاء وكسلر : اللفظي ٩٣,٨ (ع = ١٠,٩) والعملية ٩٨,٣ (ع = ١٢,٦) ، والكلبي ٩٥,٤ (ع = ١١,٧) . وفي ضوء انخفاض المستوى التعليمي لأفراد الدراسة فإن وكسلر يرى أن مقياسه يمثل هذا المستوى تمثيلاً أدق مما يمثل مقياس بينيه . ومن الضروري بالطبع التحقق من إمكانية تعميم هذه النتائج في مجتمعنا قبل القطع بصحتها محلياً .

وفي ضوء تعريف وكسلر للذكاء ، فإنه من الطبيعي أن يهتم الباحثون بدراسة التركيب العاملي للمقياس وذلك لاحتمال أن تكون بعض اختبارات المقياس أصح من غيرها لقياس الذكاء ، ويقصد معرفة القدرات التي يفترض أن هذه الاختبارات تقيسها .

وتكشف معظم دراسات التحليل العاملي عن مجموعتين فرعيتين من العوامل بالنسبة لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين WAIS ، تشترك الأولى في عامل لفظي مشترك تتشعب به اختبارات المعلومات والفهم والمتشابهات والمفردات . وتشمل المجموعة الثانية اختبارات رسوم المكعبات وتجميع الأشياء وأحياناً تكميل الصور أو ترتيب الصور ، وهي تشترك كلها في عامل اسمي بأسماء مختلفة منها التنظيم الإدراكي أو التنظيم غير اللفظي أو الأداء المكاني .. الخ ، وتطلق عليه ليزاك العامل البصري المكاني Visuospatial ، وقد استخرج عامل عقلي عام يشبه العامل g لسبيرمان بوصفه عاملاً متصلاً أو بوصفه جزءاً من العامل " اللفظي - العقلي " الأول . وكذلك أمكن التعرف على عامل " ذاكرة " يتشعب به أساساً اختبار إعادة الأرقام ويتواتر أقل الحساب . ويكشف بعض الباحثين عن عاملين خاصين أقل أهمية ، يتمثل الأول - ولكن بصورة غير متسقة في اختبار تكميل الصور ، ويتمثل الثاني أساساً في رموز الأرقام وأحياناً في إعادة الأرقام . ولكن بسبب علاقاتها المتشابكة ، فإن الباحثين لا يربطون بينهما وبين الوظائف الفكرية .

ويرى وكسلر أن العامل الأول قد يرتبط بدلالة أو بملاءمة الاستجابة ، بينما قد يكون الثانى مقياساً لقدرة الفرد على مقاومة التشتت .

وتختلف نتائج الدراسات بالنسبة لثبات التركيب العاملى من سن لآخرى ، فبينما يشير البعض إلى ثبات العوامل من سن لآخرى ، نجد أن البعض الآخر يؤكد هذا الثبات ، كما كشفت بعض الدراسات عن أن دور العامل العام يقل بتقدم السن فى الوقت الذى يتزايد فيه دور العوامل الأخرى وبخاصة عامل الذاكرة .

وقد حسب مليكه معاملات الارتباط بين الدرجات على الاختبارات المختلفة للمقياس فى مجموعة من ١١٤ فرداً تراوحت أعمارهم من ٢٠ إلى أقل من ٢٥ سنة ومن مستويات تعليمية مختلفة . وتوضح النتائج بعامة أن الارتباطات مرتفعة بين الدرجات على الاختبارات وبين الدرجة الكلية ، كما أن معاملات الارتباط بين الدرجات على الاختبارات المختلفة فارقة مميزة فى غالب الحالات . ويشير ذلك إلى أن الاختبارات تقيس جوانب مختلفة من نفس الشيء .

وقد قام إسماعيل بتحليل عاملى لمصفوفة الارتباط السابقة ، فظهرت ثلاثة عوامل الأول هو العامل العام ، وهو مشترك فى جميع الاختبارات بدرجة عالية من التشبع ، ويبلغ أكبرها ٠,٩٦ ، ٠,٩٣ فى اختبارى المعلومات والمفردات على التوالى ، ويبلغ أقلها ٠,٥٣ فى اختبار رموز الأرقام . وهذا العامل مسؤول عن ٥٩٪ من التباين الكلى ، ويشارك العامل الثانى بطريقة إيجابية ذات دلالة فى اختبارات المعلومات والفهم والمتشابهات والمفردات ، وبطريقة سلبية ذات دلالة فى اختبارات ترتيب الصور وتكميل الصور وتجميع الأشياء ، ويمكن اعتبار هذا العامل عاملاً طائفاً ذات حدين يفرق بين الاختبارات اللفظية (الفهم اللغوى) والاختبارات غير اللفظية (التنظيم غير اللغوى ، الإدراك المكانى ، أو التصور البصرى) ، أما العامل الثالث فليست له أى دلالة ويعتبر من عوامل البواقي .

ومن الطريف أن إسماعيل حين قام بتحليل مصفوفة الارتباطات فى فئة السن من ١٦ إلى ١٩ سنة ، لم يجد إلا عاملين فقط : الأول (١) مشترك فى جميع الاختبارات ومسئول عن معظم التباين الكلى (٦٢%) ويظهر اختباران هما المعلومات والفهم أكبر تشبعات بهذا العامل ، والثانى مسئول عن ٢% فقط من التباين ، وتدل تشبعاته على أنه أحد عوامل البواقى ، أى أن التكوين العامل لمقياس وكسلر -- بلفيو طبقاً لهذه النتائج وفى هذه الفئة من السن يقتصر على وجود عامل واحد .

وفى ضوء المقارنة بين خصائص فئتي السن من ١٦ إلى ١٩ سنة ، ومن ٢٠ إلى ٢٤ سنة ، خلص إسماعيل إلى أن عوامل ثقافية معينة لابد وأن تكون هى المسؤولة عن هذا الاختلاف فى التكوين العامل لمقياس وكسلر فى صورته المصرية عنه فى صورته الأمريكية ، فالثقافة عندنا فى تقديره ، لا تقدم ألوان المعرفة فى المرحلة الأصغر سناً بالدرجة من التخصص التى تسمح بظهور القدرات الفارقة ، بل هى تقدم عموميات وتتطلب النجاح فيها بهذا الشكل العام . إلا أن المقياس يمكن أن يكون له الصفة التمييزية بين القدرات الفارقة إلى جانب قياس القدرة العامة ، وذلك إذا ما طبق على مجموعات متخصصة فى الثقافة أو على مجموعات كبيرة السن (٢٠ فما فوق) . ومما لاشك فيه أن الفروض التى يقدمها إسماعيل فروض تستحق كل العناية وتستحق أن يتابعها الباحثون عن طريق تحليل مصفوفات الارتباط بين درجات الاختبارات فى المقياس على فئات مختلفة من السن والثقافة وممتدة على مدى أوسع .

وفى ضوء للنتائج السابقة ، يرى إسماعيل أننا قد نستطيع فى بعض الأحيان أن نكتفى بتطبيق اختبارات المعلومات والفهم والمفردات كبديل للمقياس الكلى . وكذلك وجد مليكه فى دراسة له معامل ارتباط يعادل ٠,٩٦ بين مجموع الدرجة فى اختبارات المعلومات والمفردات وتكميل الصور وبين الدرجة على

المقياس الكلى ، كما أنه بذلت فى الخارج محاولات عديدة لإعداد "مقاييس مختصرة" عن طريق استخدام "أحسن" مجموعات ممكنة من الاختبارات ، ومن أشهر هذه المقاييس ذلك الذى توصل إليه كريجمان وهانس والمشهور باسم VIBS ، وهو الاسم الذى يتكون من أول حرف أبجدى فى كل من الاختبارات المكونة له وهى : المفردات والمعلومات ورسوم المكعبات والمتشابهات . وقد وجد أنه يميز السيكوباتيين تشخيصياً .

وبالطبع ، تتوقف قيمة المقاييس المختصرة على الدقة التى يمكن بها عن طريق هذه المقاييس تقدير نسبة الذكاء الكلى . ومن المتوقع أن تختلف قدرة المقاييس المختصرة فى هذا المجال ، ويتوقف اختيار إحداها فى نهاية الأمر على مقدار ما يمكن أن يتجاهله الفاحص من الخطأ فى التنبؤ ، وعلى الغرض الذى يريد استخدام المقياس المختصر فيه ، فمثلاً إذا أراد مجرد الاختيار أو "الفرز" السريع لعدد معين من المتقدمين لأخذ الاختبار ، أمكنه الاكتفاء بمقياس مختصر من أربعة أو ثلاثة اختبارات أو حتى اثنين منها . إلا أنه فيما عدا ذلك يحذر وكسلر تحذيراً شديداً من استخدام المقاييس المختصرة ، ذلك أن مقياس الذكاء يجب أن يمدنا بأكثر من مجرد نسبة للذكاء ، أى يجب أن يمدنا بتقويم لجوانب القوة والضعف فى الفرد وكيف تؤثر هذه الجوانب فى الوظيفة العقلية الكلية .

ولنوضح لذلك بمثال : إذا كان معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس الكامل والدرجة الكلية على المقياس المختصر هو ٠,٩٠ مثلاً ، فإن ذلك يعنى إحصائياً أن ١٩٪ من التباين لا يرجع إلى هذا الارتباط ، وقد تتضمن هذه النسبة أهم المؤشرات التشخيصية كما أن استخدام الصور المختصرة يجعل من الصعب استخدام الأنماط الاكلينيكية كما سنوضح فى فصل تال . وفى ضوء هذه النظرة ، يرى وكسلر أنه من الأفضل استخدام عدد أكبر من الاختبارات بدلاً من اختصارها .

الفروق بين الجنسين :

ترى ليزالك أنه رغم وجود فروق في الأداء على بعض الاختبارات الفرعية في كل من وكسلر بلفيو ، ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين WAIS بين الجنسين إلا أن التداخل بين الدرجات كبير إلى الحد الذي لا يسمح بتدخل هذه الفروق في تفسير الدرجات في الحالة الفردية ، وفيما عدا استثناءات قليلة ، فإن الدراسات تشير إلى أن الرجال يحصلون على درجات كلية أعلى من درجات النساء . وفي مراجعة WAIS ١٩٥٥ حصل الرجال على أعلى الدرجات على اختبارات المعلومات والفهم والحساب وتكميل الصور ورسوم المكعبات ، بينما حصل النساء على درجات أعلى بقليل في المتشابهات والمفردات ورموز الأرقام .

وفي مقارنة قام بها مليكه بين متوسطات الدرجات الموزونة على كل من الاختبارات الفرعية للصورة العربية من المقياس ، ومتوسطات نسب الذكاء الثلاث في مجموعتين في الفئة العمرية من ٢٠ إلى أقل من ٢٥ سنة من الطلبة الجامعيين وحملة الشهادات المتوسطة ، الأولى من الذكور وعدد أفرادها ٣٤ ، والثانية من الإناث وعدد أفرادها ٣٢ ، وجد أن الذكور ينزعون إلى التفوق على الإناث في كل المتوسطات إلا في اختبار ترتيب الصور . إلا أن جميع الفروق غير دالة إحصائياً . ولكن يجب الحكم على هذه النتيجة في ضوء صغر عدد أفراد المجموعتين وفي اقتصرها على مستويات تعليمية محدودة . كما أنه يجب التفكير بأن تغيرات حاسمة تقع في الأزمان الحديثة في مكانة المرأة وفي مدى متابعتها للتعليم واشتغالها بالمهن ويبقى التساؤل قائماً عن تأثير هذه التغيرات على الفروق بين الجنسين وبين الأعمار المختلفة . وقد استطاع وكسلر أن يصيغ إلى ما أسماه الدرجة M-F الذكورة - الأنوثة وهو ينسب إليها تقريباً نفس دلالات الدرجة على مقياس الذكورة والأنوثة في اختبار الشخصية المتعددة الأوجه MMPI ، وبإطبع ، لا يمكن أن نعمم نتائج هذه النتائج من ثقافة لأخرى ، إلا في حدود البحوث الأمبيريقية

الفروق العمرية :

يشير الجدول رقم (١) إلى أن متوسطات مجموعات الدرجات الموزونة اللفظية والعملية والكلية تنزع إلى الانخفاض بعلامة مع التقدم في السن ، ولكن الاكليفكي قد يحتاج إلى مقارنة أداء الفرد على كل من الاختبارات الفرعية بمتوسط أداء الأفراد في نفس مجموعته العمرية age-graded scores ولم تعد بعد الجدول اللازمة لهذا النوع من الاستخدام خلال عملية تقنين المقياس في المجتمع المحلي ، فيما عدا الفئة العمرية من ٢٠ إلى أقل من ٣٥ ، وهي التي تستخدم في تحويل الدرجات الخام إلى درجات موزونة بصرف النظر عن عمر المفحوص ويوضح الجدول التالي أهمية مثل هذه الجدول ، وهو الجدول الذي تقدمه ليزك للتدليل على أهمية للدرجات العمرية .

جدول ٢ - للدرجات المعيارية الموزونة المقابلة لمتوسطات الدرجات للشخص التي حصل عليها أفراد ثلاث مجموعات عمرية على مقياس وكسار لذكاء الراشدين . WAIS

٧٤ - ٧٠		٥٤ - ٤٥		١٧ - ١٦		الفئة العمرية
درجة	درجة	درجة	درجة	درجة	درجة	الاختبار
موزونة	خام	موزونة	خام	موزونة	خام	
٨	١٢	١٠	١٥	٩	١٨	المعلومات
٨	١٤	١٠	١٧	١٠	١٦	الفهم
٧	٨	١٠	١١	٩	١٠	الحساب
٨	٩	١٠	١٣	١٠	١٣	المتشابهات
٨	٩,٥	٩	١٠	٩,٥	١٠	إعادة الأرقام
٩	٣٣	٩	٣٩	٨	٢٩	المفردات
٤	١٩	٧	٤٠	٩	٥١	رموز الأرقام
٦	٧	٨	١١	٩	١٣	تكميل الصور
٧	٢٣	٨	٢٧	٩	٣٠	رسوم المكعبات
٦	١٢	٧	١٧	٩	٢٢	ترتيب الصور
٧	٢٤	٨	٢٧	٩	٣٠	تجميع الأشياء

فإذا ما اتاحت درجات المفحوص من أكثر من تطبيق واحد للمقياس خلال فترة زمنية معينة ، فإنه يمكن للاكلينيكي تقييم التغير الذي حدث في الأداء بصرف النظر عن التغير الطبيعي بتقدم السن ، ومن ثم فإن الدرجات الموزونة العمرية تكون ملائمة لأعداد صفحات نفسية تشخيصية لتحليل الأنماط . وتسجيل هذه الدرجات في مكانها في كراسة إجابة مراجعة مقياس وكسلر لذكاء الراشدين WAIS-R . وتوضح ليزاك هذا النوع من الاستخدام بالمثال التالي : نجار سابق عمره ٥٥ عاماً حصل على درجة خام ٢٤ في رسوم المكعبات تمثل هذه الدرجة الأداء في المدى المتوسط بالنسبة لفتته العمرية ، ولكنها تضعه في المئين ٢٥ فقط إذا قورنت بأداء الفئة الأصغر سناً . أي أنه على أساس الدرجة الموزونة العمرية وحدها يبدو هذا النجار السابق قادراً على العمل في مهنته ، ولكن حين يقارن بالأصغر سناً عند دخولهم المهنة ، فإن عجزه النسبي على اختبار رسوم المكعبات (والذي يختبر وظائف بصرية مكانية وسرعة استجابة) يظهر أنه فعلاً في موقف صعب .

كما يوضح الجدول (٣) العلاقة بين نسب الذكاء والدرجات الموزونة والانحرافات عن المتوسط . والرتب المهنية في مقياس وكسلر وذلك طبقاً لخصائص منحني التوزيع الاعتدالي .

جدول ٣ - العلاقة بين نسب الذكاء ، والدرجات الموزونة والاصحافات من المتوسط والرتب الموزونة في مقياس وكسلر - بلفيو لذكاء الراشدين

الترتبة المئينية	عدد الانحرافات المعيارية عن المتوسط	الدرجة الموزونة على أى اختبار بمفرده	نسبة الذكاء اللفظى أو العملى أو الكلى
٩٩,٩	٣ +	١٩	١٤٥
٩٩,٦	٢ ٢/٣ +	١٨	١٤٠
٩٩	٢ ١/٣ +	١٧	١٣٥
٩٨	٢ +	١٦	١٣٠
٩٥	١ ٢/٣ +	١٥	١٢٥
٩١	١ ١/٣ +	١٤	١٢٠
٨٤	١ +	١٣	١١٥
٧٥	٢/٣ +	١٢	١١٠
٦٣	١/٣ +	١١	١٠٥
٥٠	صفر (المتوسط)	١٠	١٠٠
٣٧	١/٣ -	٩	٩٥
٢٥	٢/٣ -	٨	٩٠
١٦	١ -	٧	٨٥
٩	١ ١/٣ -	٦	٨٠
٥	١ ٢/٣ -	٥	٧٥
٢	٢ -	٤	٧٠
١	٢ ١/٣ -	٣	٦٥
٠,٤	٢ ٢/٣ -	٢	٦٠
٠,١	٣ -	١	٥٥

اختبار المفردات :

يشيع استخدام اختبارات المفردات بمختلف أنواعها فى المقاييس اللفظية ذكاء فردية كانت أم جماعية . وتتراوح معاملات الارتباط فى مختلف البحوث بين

الدرجة على المفردات فى الصورة ل من مقياس ستانفورد — بينيه للذكاء ، والأعمار العقلية للمقياس كله بالنسبة لفئة السن الواحد من ٠,٦٥ إلى ٠,٩١ ، بمتوسط قدره ٠,٨١ ، وفى اختبار بابكوك المعروف باسم " اختبار الكفاءة العقلية " يقدر التدهور العقلى عن طريق " معامل الكفاءة " مشتقاً من المقارنة بين المستوى العقلى السابق (مقدراً على أساس الدرجة على المفردات) والمستوى العقلى الحاضر (مقدراً على أساس الدرجة على اختبارات الذاكرة والتعلم البسيط والسرعة الحركية) وكذلك استخدم هنت اختبار مفردات بينيه أساساً لتقدير المستوى العقلى فى اختبار هنت — مينسوتا للإصابة المخية العضوية .

أما فى مقياس وكسلر — بلفيو فإن وكسلر يرى أن المفردات التى يستطيع الفرد تعريفها ليست فقط مقياساً لمقدار ما تعلم ، ولكنها أيضاً مقياس ممتاز لذكائه العام . ونظراً لتأثير حصيلة الفرد من المفردات بما يتاح له من فرص التعلم والتتقف اعتبر وكسلر فى البداية اختبار المفردات اختباراً احتياطياً لا يدخل فى تقدير نسبة الذكاء ، ولكنه سرعان ما اتضح له أن هذا الأمر ليس من الخطورة كما كان يظن سابقاً ، فأوصى عام ١٩٤١ بشدة بضرورة استخدام الاختبار بصورة منتظمة ، ثم أدمجه بوصفه جزءاً متكاملًا من مقياس وكسلر لذكاء الراشدين .

وتؤكد : الدراسات على الدور الهام الذى يلعبه اختبار المفردات فى قياس الذكاء ، وهو الدور الذى هدف مليكه إلى دراسته من خلال قائمة مفردات ستانفورد — بينيه ووكسلر — بلفيو ويقصد التحقق من صدق الترتيب المبدئى للمفردات فى كل من القائمتين وللكشف عما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين فى الاختبار ، والعلاقة بينه وبين القدرة العقلية ، والدلالات الاكلينيكية للاختبار . وسوف نلخص فيما يلى نتائج هذه الدراسة .

طبقت فى هذه الدراسة قائمة مفردات ستانفورد — بينيه المكونة من ٤٥ كلمة على ١٦٤٢ شخصاً تراوحت أعمارهم من ٣ سنين إلى ٣٠ سنة ، وشملوا

٩١٢ ذكرنا ، ٧٣٠ انتهى من رياض الأطفال ، والمدارس من رياض الأطفال ، والمدارس بمختلف مستوياتها في الريف والحضر وفي الجامعات . وقد صممت الإجابات عن الاختبار ، وحسب متوسط الدرجة على المفردات بالنسبة لكل فئة من فئات السن ، ثم رتبنا المفردات تنازلياً حسب نسبة التعريف الصحيح لها في كل سن على حدة ، واختير منها للعند الذي يعادل المتوسط بالنسبة لهذه السن . وقد لوحظ أن الترتيب الجديد للمفردات يختلف بعض الشيء عن الترتيب المبدئي السابق ، كما تختلف متوسطات الدرجات . ونحن نحيل القارئ إلى المرجع الأصلي عن الدراسة والتي قدمت فيها هذه النتائج . ولم تكشف اختبارات الدلالة الإحصائية عن وجود فروق جوهرية بين متوسطات الدرجات على الاختبار للجنسين في فئات السن ٧ والراشد المتفوق ٣ . كما تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة على المفردات وبين الدرجة الكلية على المقياس في فئات السن من ٦ إلى ما فوق ٢٢ سنة ، ١٠ شهور بين ٠,٤٢ ، ٠,٩٧ ولكن وجد فرق دال عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط الدرجة على المفردات والتي حصل عليها ٣٢ من الطلبة للمتفوقين في مدرسة خاصة بهم ، وعدد مقابل من طلاب المدارس الثانوية العادية في الأعمار ١٤ ، والراشد المتوسط والراشد المتفوق ١ ، وذلك لصالح المتفوقين .

أما قائمة مفردات وكسلر — بلفيو ، فقد رتبنا على أساس تطبيقها على ٣٩٥ شخصاً في السن من ٢٠ إلى ٣٤ من الجنسين ومن مختلف المستويات التعليمية المهنية ومن الريف والحضر (الملحق ٩) . ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة بين الجنسين . ولكن وجدت فروق دالة إحصائية بين الدرجة على المفردات لدى مجموعة من الجامعيين الذكور (ن = ٣٤ ، م = ١٢,٤١ ، ع = ١٠,٦) ومجموعة من العمال والقرويين الذكور (ن = ٣١ ، م = ٨,٩ ، ع = ٢,٦) ومجموعة من المتخلفين عقلياً (ن = ٢٤ ، م = ٤,٩ ، ع = ١,٧) . وكذلك وجدت معاملات ارتباط مرتفعة نسبياً ومتفقة مع الاتجاه المتوقع بين الدرجة الموزونة على

المفردات وبين الدرجات الأخرى التى يمكن الحصول عليها من المقياس فى مجموعات السن من ٢٠ إلى ٢٤ من الأسوياء (ن = ١١٤) ، ومجموعة من الفاصمين فى السن من ١٧ إلى ٣٨ (ن = ٣١) .

التحليل الكيفى للاختبارات الفرعية (*)

يحدد أداء المفحوص فى أى اختبار بعوامل متعددة ، ولذلك فإنه ليس من الميسور دائماً تقديم تفسير واحد لأى استجابة معينة ، إلا أنه يمكن القول بأن النجاح أو الفشل فى أى اختبار معين يعتمد غالباً على الدرجة التى تتوفر بها لدى المفحوص القدرة أو القدرات المتضمنة فى الاختبار . ولذلك فإنه يتعين على الفاحص أن يتعرف إلى منطق الاختبارات المختلفة وإلى ما يقيسه كل منها أو ما يفترض أنه يقيسه ، ودلالات مختلف الاستجابات لها .

ومن الانصاف القول بأن لصدق المؤشرات نستمدتها من دراسات التحليل العاملى ، أى أن القدرات التى تدخل فى اختبار تعرف أحسن ما تعرف فى ضوء العوامل المرجعية التى تفسر تباينها الرئيسى . فمثلاً ، الدرجة المنخفضة فى المفردات أو المتشابهات - يجب أن تفسر فى المقام الأول على أنها ترجع إل قدرة لفظية محدودة ، والدرجة المنخفضة فى إعادة الأرقام إلى ضعف الذاكرة ، والدرجة المرتفعة فى رسوم المكعبات إلى تنظيم بصرى - حركى ممتاز .. الخ ولكن أى عامل بمفرده ، قد يكون عاملاً محدداً رئيسياً ، فالدرجة المنخفضة فى إعادة الأرقام قد ترجع أساساً إلى تشتت الانتباه ، أكثر مما ترجع إلى ضعف الذاكرة ، والدرجة المرتفعة فى الفهم قد ترجع إلى النمطية أكثر مما ترجع إلى السهولة اللفظية ... الخ ولا يعنى لك أن العوامل الأخرى - غير القدرة العقلية - مثل توفر الفرصة للتدريب الخاض (أو عدم توافرها) ، ومثل الميول المهنية ، والقيم والاهتمامات ، والميول

(*) لويس كامل مليكه ، ١٩٩١ ، المرجع السابق ، ص ص (٣٠ - ٣٩) .

الشخصية ليس لها تأثير في الدرجة التي يحصل عليها الفرد ، بل أن الكثير مما سبق لنا مناقشته يؤكد هذا التأثير ، ويبنى على مثل هذا الافتراض وبخاصة إذا كانت الاستجابة لا تتفق مع ما نتوقعه من المستوى العقلي للفرد ... الخ فمثلاً قد يفضل المفحوص في فقرات معينة دون غيرها بالرغم من نجاحه في فقرات أصعب منها ، مثل فشل مفحوص فوق المتوسط في الذكاء في تبين الأنف الناقص في إحدى صور اختبار تكميل الصور ، أو عجز المفحوص عن ترتيب الصور ترتيباً صحيحاً في سلسلة معينة مثل (امسك حرامي) بالرغم من نجاحه في ترتيب صور سلسلة أصعب منها ، والأرجح في مثل تلك الحالات أن يرجع هذا الفشل إلى عوامل انفعالية وإلى قلق حاد أو إلى عملية ذهانية فمثلاً ، قد تفشل مفحوصة فصامية في تبين نفص الأنف في الصورة وبخاصة إذا كانت " صورة الجسم " مزعجة لها ، كلان تكون دائمة الشكوى من كبر حجم أنفها . وهذا هو الجانب الإسقاطي في الاختبار .

وقد يفسر البعض تأثير هذه العوامل على أنه يدل على نقص ثبات بعض فقرات الاختبارات ، وقد يختلف موقف الاخصائي الاكلينيكي عن موقف الاحصائي من هذا الموضوع . إلا أن وكسلر يرى أن كلا منهما يبالغ في تصويره لتأثير العوامل الشخصية في الاستجابة للاختبار ، فالحالة الانفعالية للفرد ، ودوافعه ومخاوفه ... الخ يمكن أن تؤثر في الدرجة التي يحصل عليها ، إلا أن هذا التأثير ليس بالقدر الذي يقلل من صدق نتائج الاختبار بعامة ، كما أن الأهم من ذلك هو أن هذا التأثير يجب أن ينظر إليه على أنه جانب هام من جوانب القدرة العقلية الكلية للفرد . فإذا عجز الفرد عجزاً مستمراً عن الاستفادة من قدراته العقلية نتيجة للقلق أو لغيره من الحالات أو العوامل الانفعالية ، فإنه من وجهة النظر العملية يعتبر في حكم ضعيف العقل .

وقد يبدو الحديث عن الجوانب الإسقاطية فى مقياس للذكاء أمراً غريباً ، إلا أن ما يمان وزملاءها يخصصون فصلاً كاملاً لهذا المقياس فى مرجع أساسى فى الأساليب الإسقاطية ، ويقدمون بعض أسس التطبيق الإسقاطى لمقاييس الذكاء . ويتلخص منطلقهم فى تعديلين مقترحين لأسس الأساليب الإسقاطية وهما : أولاً " الشخصية ليست فقط نمطا من عمليات دينامية ، ولكنها أيضاً تنظيم هيراركى يشتمل على عمليات شبه ثابتة تبرز فى التاريخ الارتقائى للفرد . وثانياً : أن " النظرية الإسقاطية " يجب أن تطبق مع التقدير الكامل بأن الشخص يكشف عن ذاته لا فقط عن طريق السلوك التعبيرى الخلاق ، ولكن أيضاً عن طريق إنجازاته شبه الثابتة ، أى عن طريق نمطه فى الارتقاء الانتقائى واستخدامه للوظائف الفكرية ، ومثل هذا التقدير يؤكد أهمية اختبار الذكاء فى أى بطارية للاختبارات الإسقاطية .

ويكشف التحليل الكيفى لاختبارات المقياس عن الفروق الرئيسية بين العمليات الفكرية التى يستند إليها الانجاز فى الاختبارات التى تتطلب الاستجابة اللفظية ، وتلك التى تتطلب أداء بصرياً - حركياً ، ويلاحظ أن أربعة اختبارات فى المقياس اللفظى هى : المعلومات والفهم والمتشابهات والمفردات ، يمكن القول بأنها لفظية أساساً ، حيث أن الاستجابة الصحيحة لها تتطلب ذخيرة من الذاكرة ومن المفاهيم اللفظية ، بينما لا يتضمن الاختبارات الباقيان : الحساب وإعادة الأرقام ، وظائف لفظية أساساً ، ولكنهما يرتبطان بالأرقام والعلاقات العددية ، وفى المقياس العملى ، تتطلب ثلاثة اختبارات هى : رسوم المكعبات وتجميع الأشياء ورموز الأرقام تناسقاً بصرياً - حركياً ، وهو ما يميزها عن الاختبارين الباقين : ترتيب الصور وتكميل الصور وفيهما لا يشكل الأداء الحركى عاملاً هاماً فى الإنجاز ، ولذلك فإنه يمكن وصفهما بأنهما أساساً من اختبارات التنظيم البصرى ، وتعدد ما يمان وزملاؤها الوظائف الفكرية التى يفترض أنها تلعب دورها فى الاستجابة لاختبارات المقياس فيما يلى :

١ - الذاكرة وتكوين المفهوم ، وتلعب دورهما في جميع وفي تنظيم الذاكرة والخبرة .

٢ - الانتباه والتركيز والتوقع وهي تعمل في توجيه الفرد توجيهاً انتقائياً في كل موقف من مواقف الاتصال بالواقع .

٣ - التنظيم البصري والتنسيق البصري - الحركي ، ويرتبطان بالعمليات الإدراكية ودورها المتكامل في توجيه العمليات الحركية .

ويقيس كل اختبار من اختبارات المقياس أساساً وظيفة أو وظيفتين على الأكثر من الوظائف السابقة ، ولكن من المفهوم أن عدة وظائف قد تلعب دورها في تحديد مستوى الإنجاز في أى اختبار . فمثلاً يعتبر اختبار المتشابهات أساساً اختبار في تكوين المفهوم اللفظي ، ولكن من المؤكد أن الفرد كى يجيب عن السؤال يجب أن " ينتبه " له ، ويجب أن " يتوقع " نوع الإجابة المطلوبة فلا يستجيب مثلاً بالمقارنة بين الموضوعين أو بوضفهما ، كما أنه يستعين بالذاكرة كى يستعيد في ذهنه الخصائص الرئيسية للموضوعين المعينين ، إلا أنه بالرغم من كل ذلك ، فإن تكوين المفهوم اللفظي هو الوظيفة الرئيسية التى يقيسها الاختبار .

وسوف نلخص في الفقرات التالية آراء مختلف الباحثين ، وفي مقدمتهم وكسلر ورايبورت ، وشيفر ، وما يمان وزملاؤها فيما يتصل بدلالات الاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر - بلفيو .

المعلومات :

وهي تقيس مدى معرفة الفرد ، وذاكرته البعيدة ، وتشير الدلائل إلى أن مدى معلومات الفرد مؤشر جيد بعامة على قدرته العقلية ، فقد احتفظ في إعداد الاختبار بالفقرات التى تزيد نسبة النجاح فيها بازدياد المستوى العقلي . وتدل الدرجة في الاختبار على مقدار تنبه الفرد للعالم من حوله ، والاختبار يفترض توفر فرصة عادية أو متوسطة لتلقى المعلومات اللفظية ، وأكثر ما يؤثر في مستوى

معلومات الفرد تعليمه ومستواه الثقافي واهتمامه ودوافعه الخاصة وطموحه الفكرى .
كما أن للمعلومات مثل المفردات ، يعوق اكتسابها للتجاء الفرد إلى ميكانيزم الكبت
أى أن الفرد يبعد عن الشعور ، للحقائق التى ترتبط ولو ارتباطاً بعيداً جداً ، بالأفكار
والمشاعر المشحونة بالصراع . وعلى العكس ، قد يجد الشخص راحة وأمناً فى
تسليح نفسه بذخيرة من المعلومات .

يرى البعض فى ذلك من الناحية القياسية مصدراً للخطأ — إلا أنه نظراً
لأنها عوامل يتعين أخذها فى الاعتبار ، فإنه من المهم أن نلقى الضوء عليها بدلاً
من أن نعمل على إخفائها . وفى هذه الحالة ، قد يكون هذا المصدر للخطأ علامة
تشخيصية مفيدة . فمثلاً ، قد نستنتج شيئاً عن مستوى المفحوص واهتماماته من
المقارنة بين أنواع البقرات التى ينجح المفحوص فى الإجابة عنها ، وتلك التى يفشل
فى الإجابة عنها ، وبخاصة إذا اعتبرنا مستواه الثقافى ونسبة ذكائه . فمثلاً إذا أجاب
شخص بمحدود التعليم إجابة صحيحة عن أسئلة مثل : " مين اللى كتب الأليكم ؟ " أو
" إيه هو علم الحفريات ؟ " دل ذلك على أنه شخص متيقظ ، وأن له اهتمامات
اجتماعية ، أما إذا فشل شخص متعلم أو مرتفع الذكاء فى الإجابة عن أسئلة مثل :
" الهند تبقى فين ؟ " دل ذلك على قلة الاهتمام : وفى الحالات المرضية على النزعة
إلى الانزواء ، وتجنب الواقع ، وتزداد الدلالة بخاصة إذا كان العميل ممن يفترض
إلمامهم بمثل هذه المعلومات ، كأن يكون مدرس تاريخ أو جغرافيا ... الخ ، وقد
تكون للفروق الكبيرة بين الدرجة الموزونة فى المعلومات وبين الدرجة الموزونة فى
غيرها من الاختبارات دلالة إكلينيكية هامة وبخاصة الفرق بين المعلومات
والمفردات (درجتان أو أكثر) ، وذلك نظراً لما وجد بينهما من ارتباط مرتفع . فإذا
وجد مثل هذا الفرق وبخاصة بين المتعلمين كان لنا أن نتوقع اهتمامات محدودة من
الأشخاص أو نزعة إلى الانزواء من البيئة .

الفهم :

يُقاس طبقاً لوكسلر قدرة الفرد على تقويم خبراته الماضية ، فهو قريب في دلالاته ما يسمى " اختبار الواقع " : ويرى رابابورت أن الاختبار يتضمن شيئاً قريباً من القدرة على إصدار حكم أو استجابة مناسبة لموقف ، وتتوقف الإجابة الصحيحة على الاختبار من رصيد قائم من المعرفة واستخدامها بصورة مناسبة فكرياً وانفعالياً أى أن الاستجابة لا تتوقف على معرفة الإجابة " الصحيحة " بقدر ما تتوقف على اختيار أنسب الإجابات من مدى واسع من الاستجابات الممكنة . ذلك أن ما نقصده بكلمة " إصدار حكم " مفهوم وسط بين الفكر والانفعال ، وبالتالي فإن سوء التوافق يؤدي إلى خفض الدرجة في الاختبار ، إلا أن الإجابة المقبولة قد لا تكون أكثر من مجرد استجابة نمطية أو " اكليشية لفظي " . ولذلك فإنه يتعين على الفاحص التعمق في دراسة حقيقة دلالة الاستجابة .

والاختبار حين يطبق على الأطفال ، فإن الإجابات ترتبط ارتباطاً عالياً بالسن والنضج الاجتماعي . ورغم أن الأطفال الأذكاء من صغار السن قد يحرمون من الحصول على درجات مرتفعة في الاختبار ، إلا أن ذلك لا ينتقص انتقاصاً جدياً من درجتهم في النهاية ، والأمثلة لا تتضمن كلمات غريبة أو غير مألوقة ، ولذلك فإنه حتى الأفراد من أصل أجنبي لا يجدون صعوبة في فهم الأمثلة .

المتشابهات :

تُقاس تكوين المفهوم اللفظي وقدرة الفرد على التعبير اللفظي عن العلاقات بين موضوعين ، ويشتمل الاختبار على قدر كبير من العامل العام ، وتشير الاستجابة الضعيفة إلى جمود أو صلابة أو تحريف في العمليات الفكرية . وقد تتميز في الاستجابة ثلاثة مستويات هي : العياني (مثل إنكار وجود أوجه شبه أو إعطاء وجه شبه سطحي مثل الكلب والأسد) : الأثنين لهم رجلين : الوظيفي : الاثنين يأكلا : أو المفهومى : الاثنين حيوانات . وفي هذا المستوى الأخير ،

تلخص كل الخصائص الرئيسية المشتركة بين الموضوعين ، ونظراً لأن التشابهات تشير إلى علاقات بين حقائق ، فإن الاستجابة لها تكشف عن الطريقة التي ينظر بها المفحوص إلى عالمه ويربط بها بين الأشياء .

وقد طبق اختبار التشابهات في بحثين محليين لدراسة التفكير التجريدي . وقام بالدراسة الأولى فاتق ، وطبق فيها الاختبار على مجموعة من ثلاثين فصامياً وعلى مجموعة ضابطة من الأسوياء ، وأظهرت النتائج ميل الفصامين إلى الاستجابة العيانية ، والدراسة الثانية قام بها سامى هنا وطبق فيها الاختبار على مجموعة من ٣٧ من العصابين القهرين وعلى مجموعة من ٣٥ سوياء . وأكدت النتائج أيضاً معاملات ثبات نصفية مرتفعة في كل من المجموعتين : العصابية والعيانية .

ويحذرننا وكسلر من أنه يصعب التأكد بصورة قاطعة مما إذا كان للشخص الذي يستجيب استجابة ممتازة (أي يحصل على تقدير درجتين عن الفقرة) قد استجاب عن طريق التعميم أو التجريد . إذ أن بعض هذه الاستجابات " الممتازة " قد يتضمن بعد ذلك أنها لا تعدو أن تكون أكثر من مجرد ترابط لفظي . ولذلك فقد يقتضى الأمر في كثير من الحالات التساؤل للكشف عن حقيقة مستوى الاستجابة . ويرى وكسلر أن الاستجابة الجيدة لاختبار التشابهات قد ترجع إلى فيض من الأفكار ، أو إلى تمسك شديد بالتفكير المنطقي . ومن ناحية أخرى قد ترجع الاستجابة الضعيفة ، لا إلى نقص في القدرة العقلية ، ولكن إلى حاجة داخلية للتفكير العياني . وقد يظهر بعض الفصامين فيضاً من الأفكار وفي نفس الوقت حاجة إلى التفكير العياني . كما أن الصعوبة في التجريد لدى الفصامي قد ترجع لا إلى ضعف في الاستدلال المنطقي . ولكن إلى صعوبات في التكيف إذ أن التجريد هو إلى حد ما وظيفة تكيفية للكائن .

إعادة الأرقام :

لا يقيس هذا الاختبار الذاكرة فقط ، إذ يرتبط انخفاض الدرجة في الاختبار بنشأت الانتباه وبخاصة بالنسبة لإعادة الأرقام بالعكس ، ويشير ذلك إلى نقص الضبط العقلي والمقصود بالانتباه هو أن يسجل الفرد في الشعور المنبهات التي يتعرض لها بصورة سلبية غير انتقائية ودون أن يبذل جهداً ، وهو ما نفعله عادة حين نقرأ جريدة أو نستمع إلى حديث . فإذا ما بذل الفرد مجهوداً شاقاً للاستماع إلى الأرقام فإنه يفضل غالباً ، ويضطرب انتباه نتيجة القلق أو عوامل انفعالية .

الاستدلال الحسابي :

لا يقيس هذا الاختبار الاستدلال الحسابي فقط ، بل يفترض أنه يقيس أيضاً وعلى الأقل بالنسبة لمتوسطى الذكاء ، القدرة على التركيز ، ويقصد به هنا تركيز الانتباه لإجراء عمليات فكرية . إلا أن نقص الدرجة بالنسبة للأمين مثلاً ، يصعب أن يكون دليلاً على نقص التركيز ، بل يرجع إلى عدم إتاحة الفرصة للتعليم ، وفي هذه الحالة ، فإن الاختبار يقيس فعلاً ما يشير إليه اسمه وهو الاستدلال الحسابي . وقد تتأثر الدرجة في الاختبار بالحالات الانفعالية العارضة فضلاً عن القدرة على التركيز . ويرى رابابورت أن هذا الاختبار هو واختبار إعادة الأرقام من أكثر الاختبارات تأثراً بسوء التوافق بدليل انخفاض متوسط الدرجة وزيادة الانحراف المعياري فيها عن بقية الاختبارات التي طبقت على الفئات المرضية ونظراً لأن الاختبار يرتبط ارتباطاً مرتفعاً بالذكاء الكلي ، فإن الأطفال الذين يحصلون على درجات منخفضة في الاختبار يغلب أن يواجهوا صعوبات في المواد الدراسية الأخرى .

المفردات :

اختبار المفردات من أكثر الاختبارات ثباتاً في المقياس ، أي أنه لا يتأثر تأثيراً كبيراً بتقدم السن ، وهو يرتبط ارتباطاً مرتفعاً مع الدرجة الكلية ومع معظم

الاختبارات اللفظية بمقدار يتراوح من ٠,٧ إلى ٠,٩ بصورة مطردة على مدى السن . وقد وجد الباحث نتيجة قريبة جداً من ذلك فى المجتمع المحلى .
ويهتم وكسلر أشد الاهتمام بالجانب الكيفى فى تحليل الاستجابات لاختبار المفردات فهناك فى تقديره فرق واضح بين راشدين يعرف أحدهما " الجمل " بأنه " حيوان مجتر " ، أو أنه " سفينة الصحراء " ، بينما يعرفه الآخر بأن " له أربعة أرجل " أو " له رقبة طويلة " أو أنه " يشبه الزراف " . وقد نستدل أحياناً على المستوى الثقافى للمفحوص من نوع الكلمات التى يستطيع تعريفها ، فربما استطاع فرد أقل من المتوسط فى الذكاء تعريف كلمة " كوميدى " إذا كان من مستوى ثقافى عام مرتفع ، بينما قد لا نجد فرقاً كبيراً بين المستويات الثقافية المختلفة فى تعريف كلمة مثل " مكافحة " .

إلا أن الأهم من كل ما سبق فى تقدير وكسلر هو ما يكشف عنه اختبار المفردات من طبيعة العمليات الفكرية . ولا يعنى ذلك أن تعريف الكلمة يجب أن يكون غير صحيح أو خاطئاً ، لكى يكون له دلالة إكلينكية ، فمثلاً من المحتمل أن نجد فروقاً بين من يعرف كلمة " قرض " بأنها سلفة أو قرض الشعر أو قطع ، وكذلك بين من يعرف " سراب " عن طريق تفسيره تفسيراً علمياً وبين من يتحدث عن أمل خادع ... الخ ، وهذه هى القيمة الإسقاطية للمفردات .

ولا يجد وكسلر قيمة تشخيصية كبيرة فى التصنيف المؤلف لتعريف المفردات إلى " مجرد " و " عيانى " أو إلى " وصفى " و " وظيفى " و " مفهومى " ولكنه يولى اهتماماً أكبر بالصور الشاذة من الاستجابات مثل الإفاضة الزائدة فى الوصف وفى التفاصيل غير الضرورية أو الحذف أو الخلط مما سوف نناقشه فى فصل تال . وفى بعض الحالات ، قد تتأثر المفردات بالكبت (كما يحدث فى الهستيريا) فتتخفص الدرجة عليها ، أو قد يلجأ إليها الفرد كحيلة دفاعية ، كما يحدث

فى حالة المصابين بالوسواس - القهر الذين يحصلون على درجات مرتفعة على
المفردات .

وفضلاً عن ذلك ، فإن المفردات التأثير نسبياً بالعمليات العقلية المرضية ،
ويقدر رابابورت ما يسميه " تشتت المفردات " عن طريق الفروق بين الدرجة فى
كل اختبار فرعى والدرجة فى اختبار المفردات ، وذلك على أساس أن الدرجة
الأخيرة هى أحسن مقياس " للمستوى الأصلي الفرضى " للوظيفة العقلية للفرد ،
والتي يمكن منها قياس التدهور فى الوقت الحاضر

ترتيب الصور :

وهو اختبار للتوقع والتنظيم البصرى ، ويقاس قدرة الفرد على فهم وتقدير
الموقف الكلى وعلى التخطيط وتقدير العواقب . فالفرد يتعين أن يفهم الكل وأن
يتوصل إلى الفكرة قبل أن يستجيب للاختبار . ويتضمن الاختبار مواقف عملية أو
إنسانية . وقد يقاس طبقاً لوكسلر " اليقظة الاجتماعية " .
وهو يرى أن فهم ومتابعة الأفكار أو القصص المتضمنة فى الصور ، لا
يتوقفان كثيراً على العوامل الثقافية التي يتعرض لها العميل فى بيئته ، ويستشهد
على صحة رايه بأن الصور فى النسخ غير الأمريكية فى المقياس (مثل النسخة
اليابانية) قد أدخلت أقل تعديلات ممكنة فى هذا الاختبار . إلا أنه لا ينكر أن للعوامل
الثقافية دورها فى تفسير سلسلة الصور ، وهو ما أشارت إليه دراسة بريجز ولكن
الاختلاف فى الاستجابة نتيجة للعوامل الشخصية أكثر شيوعاً فى نظر وكسلر من
الاختلاف نتيجة للمؤثرات الثقافية ، وهو ما يمثل الجانب الإسقاطى فى الاختبار .
ويمكن أن نحصل عليه بأن نطلب من المفحوص ذكر قصة عن كل سلسلة من
الصور بعد ترتيبه لها ، أو أن ننتظر بعد انتهائه من الاختبار كله ، ثم نعيد ترتيب
كل سلسلة بنفس الطريقة التي رتب بها الصور ونطلب منه ذكر قصة عما حدث فى
كل سلسلة من الصور . وقد يتطلب الأمر بعض الاستفسار كما يحدث فى اختبار

تفهم الموضوع . وتراد أهمية الجانب الإسقاطي بخاصة في حالات الاستجابة بترتيب شاذ . وكثيراً ما تكشف اتجاهات البارافويا عن نفسها عن طريق إدخال عناصر لا يوجد مقابل عياني لها في الصور .

ويلاحظ أنه في الصورة العربية من المقياس ، قد أدخلت بعض التعديلات الضرورية في شكل المنزل مثلاً ، وفي ملابس وملامح الأشخاص ، كما أعدت سلسلة " السفر " بدلاً من السلسلة الأصلية " elevator " وسلسلة " الفكاهي " بدلاً من سلسلة " flirt " وغير موضوع سلسلة " الفاكسي " .

تكميل الصور :

يقيس قدرة الفرد على التمييز بين التفاصيل الأساسية ، وهو مثل ترتيب الصور يقيس للتخيل البصري في نظر رايبورت ، ولا يتطلب نشاطاً يدوياً هماً ، ويعتبر رايبورت الاختبار مقياس للتركيز البصري أي القدرة على الكشف بصرياً عن التفاصيل في الصورة نتيجة الحذف ويتأثر أداء الفرد في هذا الاختبار بدرجة الفته بمضمون الصور ، فالشخص الذي لم يشهد بلخرة أو لم يقرأ عنها ، ولا يتوقع منه أن يعرف أن كل البواخر لها مداخن توجد غالباً في وسطها . والعييب الأساسي في الاختبار هو انخفاض سقفه أي نقص قدرته على التمييز بين الأفراد في المستويات المرتفعة للذكاء ، ومن الاستجابات التي يستثيرها أحياناً اختبار تكميل الصور ، تلك التي لا توجد صلة واضحة بينها وبين المدرك المباشر . فالمفحوص يرى أشياء يظن أنها يجب أن توجد في الصورة حتى إذا لم يكن ذلك من مقتضيات معناها ، مثل الألوان ومثل بقية الجسم في صورة الرأس ، والعين الأخرى في صورة بروفييل الوجه ، وكذلك العجز عن تمييز أشياء معينة ، مثل " اللعبة " الكهربائية ... الخ .

وقد تصدر مثل هذه الاستجابات عن الأسوياء ، إلا أنها إذا زادت عن مرة أو مرتين في استجابة الفرد للاختبار ، كان لها في تقديره وكسلر بعض الدلالة

المرضية . وقد تكون الاستجابة من النوع الخلقى ، وهى تصدر غالباً عن الفصليين ، كما أن الاستجابة بـ " لا شئ " قد تدل على على السلبية ، وأحياناً على مخاوف مرضية .

رسوم المكعبات :

يمكن اعتبار هذا الاختبار مع تجميع الأشياء ورموز الأرقام اختبارات للتناسق البصرى - الحركى . وتفيد إلى حد كبير ملاحظة سلوك الفرد أثناء أدائه للاختبار من تردد ومحاولة وخطأ ، أو قدرة على التجريد ، أو اندفاعية أو حذر أو تخطيط ، أو يأس سريع أو مثابرة إلى غير ذلك من السمات المزاجية التى تعبر عن نفسها أثناء تأدية الاختبار . ويتضمن هذا الاختبار كلا من القدرة التركيبية والتحليلية ، إذ يتوقف النجاح والسرعة فى الأداء إلى حد بعيد على قدرة الفرد على تحليل الكل إلى مكوناته الجزئية . ويكشف هذا الاختبار مع تجميع الأشياء إلى حد ما عن نوع من القدرة الخلاقة . فالاختبار يتطلب عمليات فكرية شبيهة بالعمليات المتضمنة فى تكوين المفهوم .

تجميع الأشياء :

يتطلب هذا الاختبار وضع أشياء معاً فى نمط مألوف ، والقدرة على المثابرة فى العمل فضلاً عن التناسق البصرى - الحركى ، ويكشف سلوك الفرد أثناء الاختبار عن أسلوبه فى حل المشكلات . وقد تكون استجابة الأفراد للاختبار واحدة من الفئات التالية :

- ١ - استجابة حالية لكل يصاحبها فهم ناقص للعلاقة بين الأجزاء .
- ٢ - تعرف سريع على الكل ولكن فهم ناقص للعلاقة بين الأجزاء .
- ٣ - فشل فى فهم الموقف الكلى ، ولكن بعد محاولة وخطأ فهم مفاجئ للكل .

رموز الأرقام :

فى هذا الاختبار يطلب من المفحوص الربط بين رموز معينة ورموز أخرى معينة . وتدل السرعة والدقة فى الأداء على مستوى القدرة العقلية . ويرى وكسلر أن الاختبار يعكس المرونة فى التداعة حين يواجه الفرد موقفاً جديداً من مواقف التعليم . ونظراً لمعامل السرعة فإن الاختبار يصبح أحياناً اختباراً فى التركيز إلا أن رابابورت يرى فيه اختصاراً للتناسق البصرى - الحركى يعتمد على تقليد رموز معينة ، وهو ما يميزه عن كل من رسوم المكعبات وتجميع الأشياء . والاختبار شديد الحساسية للتخلف النفسى - الحركى ، وبوصفه مقياساً لتعلم الجديد ، فإنه يفيد فى حالات الاضطرابات العضوية ، إلا أن هذه الفائدة محدودة نظراً لأنه لا يتطلب أكثر من حركات عضلية معينة . ويشكك البعض فى صدق الاختبار بالنسبة لكبار السن نظراً لتأثر الدرجة بالجانب الحركى من حيث السرعة والدقة ، وينخفض أداء العصائيين فى هذا الاختبار نظراً لما يتطلبه من التركيز والمثابرة .

تعليق :

أهتم وكسلر بتقديم عدد غير قليل من الحالات الفردية التى توضح استخدام مقياس الذكاء كقياساً بالإضافة إلى استخدامه كمياً . ويمكن القول أنه ابتداء من الأربعينات بدأ تدريجياً ظهور تحول فى حركة القياس العقلى من الاختبار إلى الفاحص ، ومن المؤشرات " الموضوعية " التى تلخص السلوك إلى التفسير الذى يعتمد على مهارة الفاحص وحسه الإكلينيكي . ورغم أننا لا ننكر دور الفاحص ، ونرى أنه بالإضافة إلى دوره فى تلخيص السلوك موضوعياً ، فإنه يتعين أن يقوم بتفسيره مستعيناً فى ذلك بحسه الإكلينيكي فى إطار من النظرية التى يهتدى بها فى هذا التفسير ، ومع مراعاة كاملة لحدودها فى الموقف المعين ، ولحل الإكلينيكي نتيجة لما يتجمع لديه من خبرات يستطيع أن يسهم فى تقريب " الحس الإكلينيكي " من الموضوعية قدر الإمكان .

الدلالات الإكلينيكية للمقياس (*)

يتساءل وكسلر إلى أى حد يمكن أن ننق في صدق نسبة ذكاء نحصل عليها من تطبيق المقياس على المرضى ؟ ويتضمن هذا السؤال سؤالين فرعيين : أولهما : تقدير ذكاء المريض قبل إصابته بالمرض ، وثانيهما : تقدير مستواه في الوقت الحاضر وفي المستقبل القريب . وفيما يتصل بالسؤال الأول ، تتوفر لدينا عدة طرق منها : استخدام اختبارات فرعية معينة فقط مثل المفردات والمعلومات وجد أنها تتدهور بقدر محدود جداً بتقدم السن أو نتيجة الإصابة بالمرض (وهو ما سوف نناقشه في فقرات تالية) ، ومنها أيضاً أن نستخدم في تقدير نسب الذكاء أعلى ثلاث درجات حصل عليها المفحوص في اختبارات المقياس على أساس أن إمكانية المفحوص تتمثل أحسن ما تتمثل في ما يمكن أن يؤديه على أحسن مستوى ، وهو ما يسميه جاستاك " مستوى الذكاء الأساسي " .

ومن المؤلف التمييز بين " الذكاء الوظيفي الحاضر " و " الذكاء الكامن " . إلا أن مدلول اللفظين يحتاج إلى تحديد أدق . فقد يشير " الذكاء الكامن " إلى معاني مختلفة منها : القدرة الفطرية ، ومنها ما يستطيع المفحوص أدائه ، إذا أتاحت له الفرصة لاكتساب المهارات المختبرة ، ومنها أيضاً ما كان يمكن للمفحوص القيام به قبل إصابته بالمرض ، أو ما نتوقع منه القدرة على القيام به بعد شفائه . وبالنسبة " للذكاء الوظيفي " ، فإن المعنى يكون واضحاً ومحدد إذا كان المقصود هو أداء المفحوص وقت تطبيق الاختبار عليه ، إلا أن معرفة مثل هذا المستوى محدودة القيمة ، ذلك أننا نهدف في حقيقة الأمر إلى معرفة مستوى المفحوص على الأقل في الماضي وفي المستقبل القريبين . ويرى وكسلر أنه إذا حصل فصامي مزمناً مثلاً على نسبة ذكاء ٦٠ ، فإنه لا يعمل فقط في مستوى منخفض ، ولكنه أيضاً يكون

(*) لويس كامل مليكة ، ١٩٩١ ، المرجع السابق ، ص ص (٤٠ - ٤٩) .

متخلفاً عقلياً ، وذلك بالرغم من أننا قد نصنفه لأسباب عملية فى فئات أخرى . وهو يخلص إلى أن نسبة الذكاء رغم أنها ليست معصومة من الخطأ أو نقص الثبات ، إلا أن معرفتها ضرورية فى التشخيص ، وفى تحديد المستوى الوظيفى العام ، سواء فى حالات المرض أو فى حالات السواء . وسوف نناقش فيما يلى أهمية الدلالات الإكلينيكية للمقياس ، وهى تشكل الإطار الذى يعتقد أنه من المفيد للاخصائى النفسى الإكلينيكي أن يهتدى به فى تحليله لنتائج تطبيق المقياس .

تفسير نسبة الذكاء :

استخدمت فى إعداد الجداول المعيارية لنسب الذكاء اللفظية والعملية والكلية نسبة الذكاء الانحرافية بمتوسط ١٠٠ وانحراف معيارى ١٥ فى كل فئة عمرية . ويعنى ذلك أنه فى أى مجموعة عمرية ، فإن نسبة ذكاء ١٠٠ تمثل أداء الراشد المتوسط فى هذه الفئة ، بينما يحصل حوالى ثلثى الراشدين على نسب ذكاء تتراوح من ٨٥ إلى ١١٥ (انحراف معيارى واحد تحت وفوق المتوسط على التوالى) ويحصل حوالى ٩٥٪ على درجات تتراوح من ٧٠ إلى ١٣٠ ، وأكثر من ٩٩٪ على درجات تتراوح من ٥٥ إلى ١٤٥ . ويقدم الجدول رقم (٣) العلاقات بين نسب الذكاء والدرجات الموزونة على أى اختبار فرعى ، وعدد الانحرافات المعيارية عن المتوسط والرتب المئينية ، وذلك على أساس القيم النظرية للتوزيع الاعتدالى .

تصنيف الذكاء :

يقدم الجدول رقم (٤) مقارنة بين توزيع مستويات نسب الذكاء على أساس خصائص منحنى التوزيع الاعتدالى ، والتوزيع الحقيقى الذى وجده وكسلر على أساس نتائج عينة تقنين مراجعة مقياس وكسلر لذكاء الراشدين WAIS-R (ن = ١٨٨٠) . وهو يقرر أن هذا التوزيع قريب جداً من توزيع نسبى الذكاء اللفظى والعملى . وقد فضل استخدام التسميات الواردة فى الجدول للمستويات العقلية المختلفة . والتى يلاحظ أنها قد شملت مصطلحات : متوسط مرتفع ، ومتوسط

منخفض ، وتختلف عقلياً بدلاً من المصطلحات التي استخدمها في مقياس وكسلر
لذكاء الراشدين WAIS-R (تقنين ١٩٥٥) وهي : عاى ذكى - عاى غبى ،
وقاصر عقلياً على التوالي . ويؤكد وكسلر أن هذا التصنيف لا يتضمن الادعاء بأن
هذه الحدود تتفق بالضرورة مع تعريف مقبولة عالمياً أو حتى مرغوبة ، ولكنه
يوصى بأنه إذا ما قدمت حدود أخرى ، فإنه يتعين تعريف أساسها الإحصائى .
ويلاحظ أن استخدام "نسبة الذكاء الانحرافية" بمتوسط ١٠٠ وانحراف معيارى ١٥
يجعل من الممكن الاطمئنان إلى ثبات تباين نسبة الذكاء من مجموعة عمرية إلى
أخرى . أى أن نسبة ذكاء معينة يكن لها دائماً نفس المعنى من حيث موقع الفرد
بالنسبة لمجموعته العمرية . فنسبة الذكاء ١١٥ مثلاً تقع فى المئين ٨٤ فى الأعمار
١٦ ، ٣٥ ، ٦٠ ، ونسبة الذكاء ٩٠ تقع عند النقطة المقابلة لثلثى انحراف معيارى
تحت متوسط المجموعة العمرية بصرف النظر عن العمر الذى حصل فيه
المفحوص على نسبة الذكاء ٩٠ . وكذلك يقع الخمسون فى المائة المتوسطون من
كل مجموعة عمرية فى المدى بين نسبة ذكاء ٩٠ ، ١١٠ وييسر هذا الثبات فى
معنى نسبة الذكاء عملية التفسير .

جدول (٤) تصنيف مستويات الذكاء فى مراجعة مقياس وكسلر لذكاء الراشدين

نسبة الذكاء	التصنيف	النسبة المئوية	
		على أسس التوزيع الفعلى فى مجموعة التقنين	على أسس منحنى التوزيع الاعتدالى (نظرياً)
١٣٠ فمفروق	ممتاز جداً	٢,٦	٢,٢
١٢٠ - ١٢٩	ممتاز	٦,٩	٦,٧
١١٠ - ١١٩	متوسط مرتفع	١٨,٦	١٦,١
٩٠ - ١٠٩	متوسط	٤٩,١	٥٠,٠٠
٨٠ - ٨٩	متوسط منخفض	١٦,١	١٦,١
٧٠ - ٧٩	يبنى منخفض	٦,٤	٦,٧
٦٩ فأقل	متخلف عقلياً	٢,٣	٢,٢

٣٤٣

ومن ناحية أخرى ، تأسف ليزاك لاصرار وكسلر فى مراجعته لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين على الاستمرار فى استخدام مفهوم نسبة الذكاء ، وعلى نسبتي الذكاء اللفظي والعلمي ، بالرغم من نتائج البحوث التى تتناقض وافتراضات وكسلر فى تصنيفه للاختبارات منذ ما قبل ١٩٣٩ . ومما يلاحظ أن مثل هذا التحول الذى تطالب به ليزاك قد بدأ يظهر فى الصورة الرابعة من مقياس ستانفورد - بينيه لذكاء ولكن من الانصاف القول أيضاً أن هذا الثراء الهائل من الخبرة بالمقياسين يبقى مبرراً للاستمرار فى استخدام مفهوم نسبة الذكاء .

المقارنة بين نسبتي الذكاء اللفظي والعلمي :

وذلك للمقارنة بين قدرة المفحوص فى استخدام الكلمات والرموز وبين قدرته فى تناول الأشياء وإدراك الأنماط البصرية . وقد يكون للخبرات التعليمية والمهنية تأثيرها فى تحديد كمية وجهة الفرق بين النسبتين فمثلاً من المتوقع أن يرتفع متوسط نسبة الذكاء اللفظي للكتابيين والمدرسين ، أو يرتفع متوسط نسبة الذكاء العملي للعمال اليدويين والميكانيكيين إلى الحد الذى يمكن استخدام الفرق فى التوجيه المهني وبخاصة للمراقبين من طلاب المدارس الثانوية .

ويجب مراعاة أن استخراج نسبتي الذكاء يستند لا إلى نظرية مؤداها وجود نوعين مختلفين من الذكاء ، بل إلى افتراض مؤداه أنه عن طريق اكتساب عادات أو عن طريق المران أو التدريب أو الموهبة ، فإن بعض الأفراد يكون أقدر على التعامل مع الأشياء عن التعامل مع الكلمات . وقد كشف التحليل العامل عن أن هذا التصنيف يرتبط بثنائية أعمق فى أساسها من الافتراض السابق ، وذلك بالرغم من وجود تداخل كبير بين الاختبارات . وعلى كل حال ، فإن القدرات المستنتجة من الاختبارات تتجمع فى أنماط وظيفية يفيد الكشف عنها فى العمل الاكلينيكي وفى دراسة ديناميات الشخصية .

والفرق بين النسبتين له دلالاته الإكلينيكية الهامة ، وبخاصة إذا كان الفرق كبيراً ، وذلك لارتباطه بأنواع معينة من الاضطراب النفسى أو العقلى أو العضوى ، وتأثير الاضطراب على الوظائف العقلية لا يكون واحداً ولكنه يختلف من وظيفة لأخرى . ومن أمثلة ذلك اضطراب التداعى فى المصابين بجنون الهوس - الاكتئاب واضطرابات الذاكرة فى بعض فئات الكحولية المزمنة .

وتشير نتائج البحوث إلى أن تدهور الوظائف العقلية يتضح فى الاستجابة للاختبارات العملية أكثر مما يتضح فى الاستجابة للاختبارات اللفظية . وينطبق ذلك على الذهان بكل فئاته تقريباً ن وعلى المرض العقلى العضوى ، ودرجة أقل على العصاب .

وهناك فئتان إكلينيكيتان يغلب طبقاً لوكسلر ، أن تزيد فيهما نسبة الذكاء العملى على نسبة الذكاء اللفظى ، وهما : السيكوباتى المراهق (من غير ذهان) والتخلف العقلى .

وينبها وكسلر إلى ضرورة مراعاة أنه بالنسبة للأفراد الذين يحصلون على نسبة متوسطة أو ليست بعيدة عن المتوسط ، فإن فرقاً يتراوح من ٨ إلى ١٠ نقاط بين نسبتي الذكاء اللفظى والعملى فى أى من الوجهتين يكون فى حدود المدى السوى ، ولكن مقدار وجهة الفروق يختلف أيضاً باختلاف السن وباختلاف مستوى ذكاء الفرد وباختلاف المهنة أيضاً ، وقد تكون هناك أيضاً فروق حضارية وعنصرية وفى تقدير دلالة الفرق بين نسبتي الذكاء اللفظى والعملى ، فإنه يجب مراعاة احتمال وجود فروق بين الأسوياء فالانحراف المعيارى لمتوسط الفرق فى مجتمع الأسوياء يعادل ١٠,٠٢ ويعنى ذلك أن فرقاً بين اللفظى والعملى أكبر من عشر نقط سوف نجده فى أقل من ٣٢ حالة فى ١٠٠ حالة ، وأن فرقاً يعادل ١٥ نقطة سوف نجده فى ١٣ حالة من مائة ، وفرقاً يعادل عشرين نقطة سوف نجده فى

حالتين من مائة وهكذا . وفى معظم الحالات ، يعتبر أن الفرق له دلالة تشخيصية إذا بلغ ١٥ نقطة أو أكثر .

وقد وجد وكسلر فى تقنيته للمقياس عام ١٩٣٩ ، أن الأفراد من ذوى الذكاء المرتفع يغلب أن تكون استجاباتهم للاختبارات اللفظية أحسن من استجاباتهم للاختبارات العملية بعكس الأفراد من ذوى الذكاء المنخفض . إلا أن هذه النتيجة لم تتأكد فى تقنيته لمقياس WAIS عام ١٩٥٥ ، وتشير النتائج التى توصل إليها مليكه إلى ما يقرب من هذه النتيجة الأخيرة التى توصل إليها وكسلر ، إذ لم يجد إلا نزعة ضئيلة إلى ارتفاع نسبة الذكاء العملى عن اللفظى لدى من تقل نسبة ذكائهم الكلى عن ٩٠ ، ولم يكن الفرق يذكر بين النسبتين لدى من تبلغ نسبة ذكائهم الكلى ١١١ أو أكثر وكذلك كانت الفروق فى مجموعة الفصامين بين متوسط نسب الذكاء اللفظى (٩٥,٤) والعملى (٩٦,٥) فى ٤ اختبارات ، ٩٤,٥ فى ٥ اختبارات ضئيلة، بل إن بعضها كان فى الاتجاه غير المتوقع ، وبالنسبة للمتخلفين عقلياً كان متوسط نسبة الذكاء العملى (٦٦,٦) أعلى من متوسط نسبة الذكاء اللفظى (٦٤,٦) ، وتقل الزيادة إذا أدخلنا فى الاعتبار الدرجة فى رموز الأرقام (٦٥,٣) . والحقيقة أن نتائج البحوث فى هذا المجال تتناقض إلى حد بعيد . ومنها مثلاً النتائج المتصلة بمزاعم وكسلر فيما يتصل بالفرق بين نسبتي الذكاء اللفظى والعملى فى فئة السيكيوباثيين .

والسؤال الذى يثار فى هذا الصدد هو فى تفسير الفرق ، هل يرجع مثلاً إلى انخفاض فى نسبة الذكاء اللفظى أم إلى زيادة فى نسبة الذكاء العملى ، وهل يرجع الفرق إلى عوامل أساسية أم إلى عوامل بيئية ، ويرجع وكسلر أن كلا النوعين من العوامل له دوره فى تحديد الفرق . فمثلاً فى دراسة جلويك وجلويك وبالرغم من أن المجموعتين الجانحة والضابطة السوية كانتا متكافئتين على أساس السن ونسبة الذكاء وغيرهما من المتغيرات ، إلا أن المجموعة الجانحة كانت متخلفة فى مستواها التعليمى عن المجموعة السوية ، كما كانت المجموعتان مختلفتين،

اختلافاً رئيسياً فى سمات خلق معينة كشفت عنها الأساليب الإسقاطية وتواريخ الحياة . ومن الواضح أن تفسير الفرق بين نسبتي الذكاء اللفظي والعملي يجب أن يتحدد فى ضوء عوامل عدة سبق أن اشرنا إلى بعضها .

تشنتت الصفحة النفسية :

ويقصد به اختلاف الدرجات التى يحصل عليها المفحوص فى الاختبارات الفرعية المختلفة للمقياس . ويقاس التشنتت بعدة طرق منها : التشنتت عن المتوسط Mean Scatter ويقدر عن طريق الفروق بين الدرجة الموزونة على كل اختبار فرعى ومتوسط الدرجة على الاختبارات ومنها أيضاً " التشنتت عن المتوسط المعدل" Modified Mean Scatter ويقدر عن طريق الفروق بين الدرجة الموزونة على كل اختبار ومتوسط الدرجة على الاختبارات الباقية بعد حذف الاختبار المعين . وقد يقدر معامل التشنتت بالنسبة للمقاييس اللفظية والعملية والكلية ويقدر أيضاً معامل عام التشنتت عن طريق الجمع الجبرى لتشنتت الاختبارات الفرعية .

ومن طرق قياس " تشنتت الصفحة النفسية " أيضاً ما يسمى " تشنتت المفردات " Vocabulary Scatter وهو يقدر عن طريق الفروق بين الدرجة على كل اختبار فرعى والدرجة على اختبار المفردات ، وذلك على أساس أن الدرجة الأخيرة هى أحسن مقياس " للمستوى الأصلي الفرضى " للوظيفة العقلية للفرد ، والتي يمكن منها قياس التدهور فى الوقت الحاضر .

والافتراض المتضمن فى استخدام هذه المعاملات ، هو أن الأداء على الاختبارات الفرعية المختلفة يتأثر بصورة فارقة بالحالات المرضية ، ومن ثم يمكن استخدام مقاييس التشنتت فى التشخيص الإكلينيكي . وقد كتب الكثير فى تفسير هذا الافتراض فمثلاً ، يدور بعض التفسير حول طبيعة الوظائف التى تقيسها الاختبارات المختلفة ، فبعض الاختبارات كالمفردات مثلاً ، تقيس الاحتفاظ بما سبق للفرد تعلمه بينما يتطلب البعض الآخر ضبط الانتباه أو الإدراك المكانى ، أو الفهم العام أو

الحكم العملى ، والحصول على درجة منخفضة فى الاستدلال الحسابى مثلاً ، وقد يرجع إلى واحد أو أكثر من عدة عوامل مثل عجز محدد فى القدرة على التعامل بالأرقام ، أو إلى عدم إتاحة الفرصة للتعلم أو إلى نقص فى القدرة العقلية بعمامة .

ومن الدراسات الهامة التى استخدمت هذه المقاييس دراسة رابابورت وزملائه فى عيادة ميننجر ، التى قورنت فيها استجابات ٥٤ من الأسوياء ، وصفوا بأنهم يكرنون " المجموعة الضابطة " رغم أنه لم تضبط فى هذه الدراسة متغيرات السن ، والجنس ، والمستوى التعليمى ، والاقتصادى - الاجتماعى ... الخ ، وقد خرج رابابورت من دراسته بنتيجة مؤداها أن التثنت يظلب أن يزداد بازدياد سوء التوافق . إلا أن نتائج البحوث الأخرى التى أجريت تتناقض تناقضاً كبيراً لا يدعو إلى الاطمئنان إلى إمكان التعميم منها .

وتواجهنا فى التطبيق مشكلة هامة ، وهى تحديد مدى التثنت الذى يمكن اعتباره شاذاً أو دالاً . ويقدم وكسلر قاعدة تقريبية لتحديد مدى الدلالة وهى أن انحراف الدرجة الموزونة على أى اختبار عن متوسط الدرجة الموزونة على كل الاختبارات بمقدار درجتين موزونتين يكون بالتقريب نقطة قاطعة مناسبة . إلا أن ذلك يختلف باختلاف الدرجة الموزونة الكلية . فإذا كان مجموعة الدرجة على عشرة اختبارات يقع بين ٨٠ إلى ١١٠ ، فإنه يمكن تطبيق القاعدة السابقة فإذا كانت الدرجة الموزونة الكلية تقل عن ٨٠ أو تزيد عن ١١٠ ، فإن الفرق يكون دالاً إذا زاد عن ربع متوسط الدرجة الموزونة على كل الاختبارات .

فمثلاً ، إذا حصل مفحوص على الدرجات التالية : لفهم ١١ ، للحساب ٩ ، المعلومات ١٠ ، إعادة الأرقام ٧ ، المتشابهات ١٣ ، ترتيب الصور ٩ ، تكميل الصور ٦ ، رسوم المكعبات ١١ ، تجميع الأشياء ١٠ ، رموز الأرقام ٩ ، فإن الفروق تكون دالة فى اختبارات المتشابهات وتكميل الصور وإعادة الأرقام .

وإذا حصل مفحوص على درجة كلية ٥٦ فى عشرة اختبارات ، فإن متوسط الدرجة يكون ٦,٥ وربيع هذا المتوسط ١,٤ درجة ، وبالتالي فإن أى اختبار تنحرف الدرجة فيه بما يزيد عن ١,٥ درجة عن هذا المتوسط يكون انحرافه دالاً . وإذا حصل مفحوص على درجة كلية ١٣٢ ، فإن المتوسط يكون ١٣,٢ ، وبالتالي فإن الدرجة فى اختبار معين يتعين أن تنحرف عن هذا المتوسط بمقدار ثلاث درجات (٣,٣ درجة على وجه التحديد) كى يكون الانحراف دالاً . وفى بعض الحالات ، حين يكون الفرق بين الدرجة على المقياسين اللفظى والعلمى كبيراً ، فإنه من الأفضل معالجة كل مقياس على حدة ، أى يقدر الفرق بين الدرجة الموزونة فى الاختبار ومتوسط الدرجة الموزونة فى اختبارات المقياس المعين الذى يكون لحد اختباره .

وفى الدراسة التى قام بها مليكه ، وقارن فيها تشتت المفردات والتشتت عن المتوسط المعدل بين مجموعة من الفصامين ومجموعة ضابطة متكافئة معها من الأسوياء ، وجد أنه بالرغم من زيادة التشتت فى مجموعة الفصامين عنها فى مجموعة الأسوياء ، فإن الفرق بين متوسطى التشتت ليست له دلالة إحصائية وهو ما يوضح صعوبة التعميم من النتائج فى هذا المجال ، أما بالنسبة للمتخلفين عقلياً ، فقد كان التشتت عن المفردات فى الاتجاه السالب كلية وكان التشتت عن المتوسط المعدل محدوداً بصفة عامة ، وهو ما يتفق مع نتائج البحوث الأخرى .

تحليل النمط Pattern Analysis :

وتتعدد أساليب هذا التحليل وتختلط معانيه أحياناً ، فهو يشمل :

- ١ - رسم الصفحة النفسية (البروفيل) . ولكن يعيب هذه الطريقة أن البروفيل الناتج يمكن تغييره عن طريق تغيير ترتيب الاختبارات ، كما أنه فى تحليل البروفيل ، يغلب أن يكون الاهتمام موجهاً نحو الدرجات فى الاختبارات المختلفة أكثر من أن يوجه إلى النمط .

٢ - جمع الدرجات الموزونة بعد ضرب كل منها فى رقم فارق بأمل الوصول إلى مجموع مميز ، إلا أن مجرد الجمع لا يعطينا نمطاً مميزاً فريداً ، إذ أن المجموع الواحد يمكن الوصول إليه بطرق مختلفة .

٣ - التحليل العاملى : ويمكن أن يوجه إليه الاعتراض السابق ، وهو أن مجرد جمع تشبعات العوامل لا يعطينا نمطاً دالاً مميزاً .

والذى يقصده وكسلر بتحليل النمط هو تحديد الأنماط الفردية من الاختبارات التى تميز بين الفئات الإكلينيكية المختلفة ، أى أنه يفترض وجود صفحات نفسية مميزة لكل فئة إكلينيكية .

وقد بدأ وكسلر من واقع البيانات التى حصل عليها ، ومن خبرته الإكلينيكية بتحديد الاختبارات التى يغلب أن ترتفع الدرجة عليها لدى أفراد عدد من الفئات الإكلينيكية المختلفة كلا على حدة ، وذلك إذا قورنت بأفراد من مجموعات سوية ، ولا يعتبر وكسلر ذلك من قبيل " تحليل النمط " رغم شيوع تسميته بذلك فى المراجع إلا أنه خطوة تمهيدية ترشد إلى الاختبارات التى يمكن جمعها لتعطى أنماطاً مميزة ، ومن أمثلة هذا الجمع ما كشفت عنه البحوث عن نمط مميز للأطفال الفصامين فى أدائهم فى مقياس وكسلر لذكاء الأطفال وهو : درجة عالية فى تكميل الصور ، منخفضة فى ترتيب الصور ، مرتفعة فى تجميع الأشياء منخفضة فى رموز الأرقام وتعالج الاختبارات الأربعة بوصفها مجموعة فريدة ، ويتعين أن يحصل المفحوص على درجات فى كل منها تتفق مع النمط من حيث التسلسل ومن حيث ترتيب الدرجة .

ومن الضروري أن ننبه مقدماً إلى الصعوبات التى يحتمل أن تعترض الباحث فى اتباعه المنهج الجمعى ، أى المقارنة بين متوسطات الدرجات المستمدة من مجموعات إكلينيكية مختلفة ومن مجموعات سوية ضابطة لها ومتكافئة معها . ذلك أن عدم وجود انحراف دال فى الدرجة على اختبار ، عن متوسط مجموع

الدرجات فى كل الاختبارات قد يرجع إلى تعادل الانحرافات الموجبة والسالبة . فمثلاً ، قد نجد أن متوسط مجموع الدرجات الموزونة الكلية فى مجموعة معينة هو ٩٠ ، وأن متوسط الدرجة الموزونة فى هذه المجموعة على اختبار فرعى معين هو ٩ ، فيكون الانحراف عن المتوسط بالنسبة لهذا الاختبار صفراً . إلا أن مثل هذه النتيجة قد ترجع إلى التعادل بين انحرافات موجبة متطرفة وبين انحرافات سالبة متطرفة .

ومن الناحية الأخرى ، فإنه من الخطأ أن نفترض أن الفشل فى الوصول إلى فروق بين المتوسطات يعنى أن هذا المحك لا قيمة له ، ذلك أنه فى بعض الحالات قد يكون هذا المحك ناجحاً على اختبار فرعى دون أن يتضح ذلك بالضرورة عن طريق متوسط الدرجة أو متوسط التثنت . وفى الدراسة التى قام بها الباحث ، وجد أنه بالنسبة للفصامين يغلب أن يكون الانحراف عن المتوسط المعدل أو المفردات سالباً على اختبارات رموز الأرقام وترتيب الصور والفهم والمتشابهات والمعلومات ، بينما يغلب أن يكون موجباً بالنسبة للمفردات وإعادة الأرقام والاستدلال الحسابى ورسوم المكعبات . وبالنسبة للمتخلفين عقلياً يغلب أن يكون الانحراف عن المتوسط المعدل أو المفردات سالباً على اختبارات إعادة الأرقام والاستدلال الحسابى وموجباً على اختبارات المفردات وترتيب الصور والمعلومات . ولكن الاعتراض الرئيسى على المنهج الجمعى : هو أن الاختصاصى النفسى الإكلينيكى يهتم فى المقام الأول أن يستخلص من نمط الصفحة النفسية ما يساعده فى تشخيص الحالة الفردية . وليس من الضروري أن تنجح كل المحكات فى تشخيص كل صفحة نفسية ، ولذلك فقد كان من الضروري أن تتجه الجهود إلى الدراسة الفردية ، وهى تأخذ صوراً عدة سوف نناقش فيما يلى اثنتين منها هما : المقارنة بين النسب المئوية والتصفيه المتتابعة .

١ - المقارنة بين النسب المئوية للحالات التي تنحرف بمقادير مختلفة على اختبارات المقياس عن المتوسط أو المتوسط المعدل أو المفردات بين فئة إكلينيكية وفئة سوية ضابطة متكافئة .

وقد قدم لنا كل من وكسلر وشيفر وزملاؤه خصائص الاختبارات في عدد من الفئات الإكلينيكية المختلفة ، إلا أنه يجب التنبيه إلى أن كل خاصية من هذه الخصائص لا يقتصر وجودها على الفئة الإكلينيكية المعنية ، ولذلك فإنه من الضروري أن نفهم أنها تشير إلى خصائص للسلوك والتوافق اللاسوى أولاً وإلى تشخيص معين ثانياً .

الدرجة	٢ - التسميات
	١ - الظروف
	٢ - التسميات
	٣ - التسميات
	٤ - التسميات
	٥ - التسميات
	٦ - التسميات
	٧ - التسميات
	٨ - التسميات
	٩ - التسميات
	١٠ - التسميات

الدرجة	١ - التسميات
	١ - التسميات
	٢ - التسميات
	٣ - التسميات
	٤ - التسميات
	٥ - التسميات
	٦ - التسميات
	٧ - التسميات
	٨ - التسميات
	٩ - التسميات
	١٠ - التسميات
	١١ - التسميات
	١٢ - التسميات
	١٣ - التسميات
	١٤ - التسميات
	١٥ - التسميات
	١٦ - التسميات
	١٧ - التسميات
	١٨ - التسميات
	١٩ - التسميات
	٢٠ - التسميات
	٢١ - التسميات
	٢٢ - التسميات
	٢٣ - التسميات
	٢٤ - التسميات
	٢٥ - التسميات

الدرجة	٥ - التسميات
	١ - التسميات
	٢ - التسميات
	٣ - التسميات
	٤ - التسميات
	٥ - التسميات
	٦ - التسميات
	٧ - التسميات
	٨ - التسميات
	٩ - التسميات
	١٠ - التسميات
	١١ - التسميات
	١٢ - التسميات

٣ - إعادة الأرقام	إعادة الأرقام بالنسب
٢٠٨٠٥	٩٠٢٠٦
٤٠٩٠٦	٥٠١٠٤
٩٠٣٤٠٦	٩٠٧٤٠٣
٦٠٨٠٧	٨٠٦٠٤
١٠٣٧٤٠٤	٦٠٨٤٠٥١
٦٠٨٤٠٥٧	٣٠٤٠٨٠٦
٢٠٧٤٠٩٠٦	٨٠٦٤٠٩٠٣٠٥
٧٠٨٤٠٩٠٣	٦٠٨٤٠٩٠٣٠٥٧
٨٠٢٤٠٧٠٩٠٣	٥٠٦٠٣٠٩٠٣٠٥٨
٦٠٨٣٠٩٠٧٠٩٠٣	٤٠٨٠٩٠٩٠٣٠٥٧٤
٧٤٠٦٠٩٠٩٠٣٠٥٨٠٥	٨٠٥٢٠٦٠٧٠٣٠٥٩
٤٠٨٠٥٠٩٠٣٠٥٨٠٣	٣٠٥٢٠٩٠٩٠٣٠٥٧
٤٠٨٠٥٠٣٠٦٠٨٠٥٠٧٢	
٨٠٦٠٥٠٣٠٤٠٩٠٣٠٥٧	

الحساب	١ - الحساب
١ (٢٠)	١ (٢٠)
٢ (٢٠)	٢ (٢٠)
٣ (٢٠)	٣ (٢٠)
٤ (٢٠)	٤ (٢٠)
٥ (٢٠)	٥ (٢٠)
٦ (٢٠)	٦ (٢٠)
٧ (٢٠)	٧ (٢٠)
٨ (٢٠)	٨ (٢٠)
٩ (٢٠)	٩ (٢٠)
١٠ (٢٠)	١٠ (٢٠)

٢٥٥

ردان	تاريخ	
	١	
	٢	
	٣	
	٤	
	٥	
	٦	
	٧	
	٨	
	٩	
	١٠	
	١١	
	١٢	
	١٣	
	١٤	
	١٥	
	١٦	
	١٧	
	١٨	
	١٩	
	٢٠	
	٢١	
	٢٢	
	٢٣	
	٢٤	
	٢٥	
	٢٦	
	٢٧	
	٢٨	
	٢٩	
	٣٠	
	٣١	
	٣٢	
	٣٣	
	٣٤	
	٣٥	
	٣٦	
	٣٧	
	٣٨	
	٣٩	
	٤٠	
	٤١	
	٤٢	
صحة	در صحة	البرق

٣٥٦

١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨	٤٩	٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨	٥٩	٦٠	٦١	٦٢	٦٣	٦٤	٦٥	٦٦	٦٧	٦٨	٦٩	٧٠	٧١	٧٢	٧٣	٧٤	٧٥	٧٦	٧٧	٧٨	٧٩	٨٠	٨١	٨٢	٨٣	٨٤	٨٥	٨٦	٨٧	٨٨	٨٩	٩٠	٩١	٩٢	٩٣	٩٤	٩٥	٩٦	٩٧	٩٨	٩٩	١٠٠
----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨	٤٩	٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨	٥٩	٦٠	٦١	٦٢	٦٣	٦٤	٦٥	٦٦	٦٧	٦٨	٦٩	٧٠	٧١	٧٢	٧٣	٧٤	٧٥	٧٦	٧٧	٧٨	٧٩	٨٠	٨١	٨٢	٨٣	٨٤	٨٥	٨٦	٨٧	٨٨	٨٩	٩٠	٩١	٩٢	٩٣	٩٤	٩٥	٩٦	٩٧	٩٨	٩٩	١٠٠
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨	٤٩	٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨	٥٩	٦٠	٦١	٦٢	٦٣	٦٤	٦٥	٦٦	٦٧	٦٨	٦٩	٧٠	٧١	٧٢	٧٣	٧٤	٧٥	٧٦	٧٧	٧٨	٧٩	٨٠	٨١	٨٢	٨٣	٨٤	٨٥	٨٦	٨٧	٨٨	٨٩	٩٠	٩١	٩٢	٩٣	٩٤	٩٥	٩٦	٩٧	٩٨	٩٩	١٠٠
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨	٤٩	٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨	٥٩	٦٠	٦١	٦٢	٦٣	٦٤	٦٥	٦٦	٦٧	٦٨	٦٩	٧٠	٧١	٧٢	٧٣	٧٤	٧٥	٧٦	٧٧	٧٨	٧٩	٨٠	٨١	٨٢	٨٣	٨٤	٨٥	٨٦	٨٧	٨٨	٨٩	٩٠	٩١	٩٢	٩٣	٩٤	٩٥	٩٦	٩٧	٩٨	٩٩	١٠٠
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨	٤٩	٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨	٥٩	٦٠	٦١	٦٢	٦٣	٦٤	٦٥	٦٦	٦٧	٦٨	٦٩	٧٠	٧١	٧٢	٧٣	٧٤	٧٥	٧٦	٧٧	٧٨	٧٩	٨٠	٨١	٨٢	٨٣	٨٤	٨٥	٨٦	٨٧	٨٨	٨٩	٩٠	٩١	٩٢	٩٣	٩٤	٩٥	٩٦	٩٧	٩٨	٩٩	١٠٠
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

١٠ - ١١ - ١٢ - ١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦ - ١٧ - ١٨ - ١٩ - ٢٠ - ٢١ - ٢٢ - ٢٣ - ٢٤ - ٢٥ - ٢٦ - ٢٧ - ٢٨ - ٢٩ - ٣٠ - ٣١ - ٣٢ - ٣٣ - ٣٤ - ٣٥ - ٣٦ - ٣٧ - ٣٨ - ٣٩ - ٤٠ - ٤١ - ٤٢ - ٤٣ - ٤٤ - ٤٥ - ٤٦ - ٤٧ - ٤٨ - ٤٩ - ٥٠ - ٥١ - ٥٢ - ٥٣ - ٥٤ - ٥٥ - ٥٦ - ٥٧ - ٥٨ - ٥٩ - ٦٠ - ٦١ - ٦٢ - ٦٣ - ٦٤ - ٦٥ - ٦٦ - ٦٧ - ٦٨ - ٦٩ - ٧٠ - ٧١ - ٧٢ - ٧٣ - ٧٤ - ٧٥ - ٧٦ - ٧٧ - ٧٨ - ٧٩ - ٨٠ - ٨١ - ٨٢ - ٨٣ - ٨٤ - ٨٥ - ٨٦ - ٨٧ - ٨٨ - ٨٩ - ٩٠ - ٩١ - ٩٢ - ٩٣ - ٩٤ - ٩٥ - ٩٦ - ٩٧ - ٩٨ - ٩٩ - ١٠٠

٧ - تكميل الصور	
١ - الأذن	٩ - عارب التران
٢ - الشب	١٠ - الماء
٣ - الأذن	١١ - صورة البراق
٤ - الماء	١٢ - آل الكرافة
٥ - الرجل	١٣ - الهلاوطاوالباران
٦ - القيل	١٤ - حبيب العين
٧ - الفضة	١٥ - ظل الزن
٨ - الأكرة	

٦ - ترتيب الصور	
الترتيب	الدرجة
١ - المزل (١)	
٢ - المزل (٢)	
٣ - المزل (٣)	
٤ - المزل (٤)	
٥ - المزل (٥)	
٦ - المزل (٦)	

٩ - تجميع الأشياء	
الأشياء	الدرجة
الماء (٢)	
الوجه (٣)	
اليدين (٣)	

٨ - المصنوعات	
الدرجة	الترتيب
١ (٧٥)	
٢ (٧٥)	
٣ (٧٥)	
٤ (٧٥)	

حساب التدهور (يرجع إلى فلاح التصحيح وجدول نسب التآكل والدلالات الأكاديمية ١٠١ - ١٠٥)			
الدرجة	الاستخبارات غير الناجية	الدرجة	الاستخبارات الناجية
	المادة الأرقام		المعلومات
	الحساب		المركبات (أو المات)
	رموز الأرقام		تكميل الصور
	رموز المكبات (المتجاهات ترتيب الصور)		تجميع الأشياء
	المجموع		المجموع

نسبة التدهور = $\frac{\text{الناتج غير الناجية}}{\text{الناتج}} \times 100 = 100 \times \frac{\text{الناتج غير الناجية}}{\text{الناتج}}$
 نسبة التدهور المادي = $\frac{\text{التدهور الناتج}}{\text{الناتج}} = 100 \times \frac{\text{التدهور الناتج}}{\text{الناتج}}$

التجربة العملية الثالثة

اختبار القدرات العقلية الأولية

للدكتور / أحمد زكي صالح

مقدمة :

اثبتت الدراسات التجريبية المختلفة أن ذكاء الانسان كالطاقة الكهربائية مثلاً إذ إنه يستطيع أن يعبر عنه في أكثر من ناحية وفي أكثر من مظهر ، من مظاهر السلوك . وقد حاول العلماء أن يحددوا أساليب النشاط الأولى التي يظهر فيها هذا النوع من الطاقة الذي يسمى " الذكاء " وانتهوا من ذلك إلى تحديد عدد من القدرات التي نطلق عليها الآن " القدرات العقلية الأولى " .

ونحن كأفراد قد يوجد بيننا من يتحد مع آخر في مستوى ذكائه العام ، ولكنه يختلف معه في أساليب النشاط التي يعبر بها عن ذكائه ، فالفرد الأول مثلاً يكون بارعاً ومهتماً في أساليب النشاط اللغوي أي النشاط الذي يتعلق بألفاظ وعبارات ، بينما الآخر يكون مهتماً في أساليب نشاطه الحسابي ، أي النشاط الذي يتعلق بالأعداد والأرقام .

والاختبار الحالي يبنى على هذه الفكرة الرئيسية ، فكرة أن ذكاء الانسان تكوين معقد من مجموعة من القدرات التي تسمى " قدرات أولية " .

أصول هذا الاختبار :

وهذا الاختبار مؤسس على اختبار ثرستون في القدرات العقلية الأولى ، وعدل بما يتفق مع البيئة العربية المصرية .

ما يقيس هذا الاختبار :

يقيس هذا الاختبار أربعة من القدرات الأولية الأساسية في النجاح الدراسة والنجاح المهني ، والتي تلزمنا معرفتنا في التوجيه التعليمي والمهني للأفراد ، يضاف إلى ذلك أنه يعطى صورة عامة عن ذكاء الفرد ، والقدرات التي يقيسها هذا الاختبار هي :

أولاً : القدرة اللغوية : القدرة على فهم الألفاظ :

ونقاس هذه القدرة باختبار معانى الكلمات فى هذا الاختبار ، وتظهر هذه القدرة فيما نمارسه من أعمال تحتاج إلى مهارة ودقة فى الأداء اللفظى مثل فهم قصة والتعليق عليها وفى فهم سؤال الامتحان ، أو قراءة مقال فى مجلة أو صحيفة ببسر وسهولة ، كما أنها تظهر فى الأداء اللفظى التحريرى للفرد ، وهى باختصار القدرة على فهم آراء وأفكار غيرنا من الناس التى يعبرون عنها لفظياً .

ثانياً : القدرة على الادراك المكاني :

وهذه القدرة تختلف عن القدرة السابقة إذ لا شأن لها بالألفاظ والمعانى والكلمات إنما تتعلق بالقدرة المكانية بالرسوم والأشكال والعلاقات المكانية ، ويظهر أثر هذه القدرة حينما يمارس الفرد منا تكوين شكل من عدد من القطع الصغيرة أو يكون رسماً معيناً من عدد من خطوط أو يتصور رسماً حينما يلف ويدور ، أو حينما يحاول أن يصل إلى مكان ما عن طريق أقصر الطرق ، أو قراءة الخرائط ، أو إدراك العلاقة بين أجسام الفضاء فالمهندس الذى يصمم المنازل أو الآلات أو النجار الذى يصنع الأثاث والطفل الذى يركب عجلته فى منزله ويتجنب قطع الأثاث بمهارة والمهندس الزراعى الذى يشرف على منطقة الإصلاح ، والتلميذ حينما يتصوره تمرين هندسة كل هؤلاء وغيرهم يحتاجون لهذه القدرة المكانية كي يكونوا ناجحين فيما يعملون .

ثالثاً : القدرة على التفكير (الاستدلال) :

هل يمكننا الاستفادة من خبرتنا السابقة فى الحياة اليومية ؟ بمعنى هل يمكننا تحديد المواقف المتشابهة التى سبق أن مرت بنا ، ثم تحديد أنواع السلوك الناجح وأنواع السلوك الفاشل ، ثم اختبار السلوك الناجح الذى يرضى عنه الفرد والمجتمع ؟

إن قدرة الفرد على التفكير هي التي تساعد في هذا النوع من المواقف ،
أى إن هذه القدرة تظهر حينما يجابه الفرد منا موقفاً يحتاج منه إلى التنبؤ بنتائج
أفعاله أو حينما يود الفرد أن يخطط لحل مشكلة أو التغلب على مشكلة ، هذه القدرة
يتطلب وجودها عند العاملين في المهن العقلية العليا كالطب والهندسة والتعليم وعند
من يعملون في التخطيط والتنمية ومشكلات المتابعة ، فهي قدرة يجب أن توجد عند
كل من يعمل عملاً غير آلى ويحتاج إلى دراسات جامعية أو عالية .

رابعاً : القدرة العددية :

وهي القدرة على ممارسة الأعداد في سهولة ودقة وعدم خطأ وهذه القدرة
تتمثل بوضوح في إجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح والضرب والقسمة ،
وهي غير القدرة على حل المسائل الحسابية التي تحتاج بجانب القدرة العددية إلى
قدرات كفهم معانى الكلمات والقدرة على التفكير .

خامساً : الذكاء العام :

وهي القدرة العقلية العامة ، أو كما يعرفه البعض بأنه قدرة القدرات ، أى
القدرة المسئولة عن جميع أساليب النشاط المعرفى ، وهذا مفهوم إحصائى ظهر لنا
نتيجة تطبيق مناهج التحليل العلمى على نتائج الاختبارات المختلفة .

تكوين اختبار القدرات العقلية الأولية :

يتكون الاختبار من أربعة أقسام :

القسم الأول : هو اختبار معانى الكلمات ، وهى اختبار لقياس القدرة
اللغوية ومن المعروف عامياً بأن القدرة اللغوية تتكون من مجموعة من القدرات

البسيطة الأولية ، بيد أن اختبار معانى الكلمات يعتبر أكثر الاختبارات تشبعاً بالقدرة الطاغية اللغوية المركبة .

القسم الثانى : هو اختبار الادراك السكانى ويبنى على التفرقة بين الأشكال السوية والأشكال المعكوسة أو المقلوبة ، ويعتبر هذا النوع من الاختبارات أكثر الاختبارات تشبعاً بعامل الادراك المكانى .

القسم الثالث : هو اختبار التفكير ويلاحظ على هذا الاختبار أن مادته هى الحروف الأبجدية ، وعلى الطالب أن يدرك نوع العلاقة الموجودة فى كل سلسلة ويكملها بحرف واحد فقط ، والاختبار مبنى على إدراك العلاقة القائمة بين سلسلة الحروف ويهدف إلى قياس القدرة على الاستدلال .

القسم الرابع والأخير : هو اختبار الجمع والاختبار عبارة عن مجموعة من عمليات الجمع البسيطة وعلى الطالب أن يفحص الاجابة الموجودة ويؤشر بعلامة (✓) إذا كانت الاجابة صواباً ، وبعلامة (x) إذا كانت الاجابة خطأ ، ولاشك أن هذا الاختبار اختبار سرعة ودقة .

الزمن المخصص للاختبار :

يتكون كل جزء من أجزاء الاختبار من التعليمات الخاصة به ، والاختبار لذاته طويلاً ويلاحظ أن تعليمات القسم الأول تحتاج لفهمها من دقيقة دقيقتين ، والقسم الثانى تحتاج تعليماته من خمسة إلى سبعة دقائق ، وتعليمات القسم الثالث من خمسة إلى سبعة دقائق وتعليمات القسم الأخيرة حوالى دقيقة أو دقيقتين .

فالزمن المخصص للإجابة عن أسئلة القسم الأول (معانى الكلمات) هو خمس دقائق ، والزمن المخصص للإجابة عن أسئلة القسم الثانى (الإدراك المكانى) هو عشر دقائق ، والزمن المخصص للإجابة عن أسئلة القسم الثالث (التفكير) هو

٣٦٣

عشر دقائق والزمن المخصص للإجابة عن أسئلة القسم الرابع (العدد) هو ست دقائق .

ويجب أن يلاحظ هذا الزمن بمنتهى الدقة ، ويحسن أن يرصد الزمن عن طريق ساعة كرونومتر .

ورقة الإجابة :

فى اجراء الاختبار يجب أن يبدأ بملء البيانات فى ورقة الاجابة بخط واضح . وإذا كان الطالب أقل من ١٨ عاماً فيجب أن يكتب السن بدقة ، وتاريخ الميلاد وتاريخ الاختبار .

وذلك لأنه من المعروف أن سن الطالب الزمنى عامل هام فى تحديد مستواه العقلى وقد فصلت الأمثلة عن الاختبار فى ورقة الاجابة وكتبت فوق الأماكن المخصصة لكل اختبار الصفحة المقابلة فى كراسة الأسئلة .

ومن الطبيعى أنه طالما توجد ورقة للإجابة ، فيجب ألا يكتب الطالب شيئاً على ورقة الأسئلة .

إجراء الاختبار :

- ١ - يبدأ بتوزيع ورق الإجابة .
 - ٢ - يملأ الطالب البيانات الخاصة به .
 - ٣ - يفضل أن يستعمل الطالب قلماً رصاصاً .
 - ٤ - توزع كراسة الأسئلة بعد التأكد من سلامتها ، أى أنها كاملة ولم يسبق لأحد أن كتب عليها شيئاً .
- سنة لا يتوافر فيها هذان الشرطان يجب أن
تعدم مباشرة .

- ٥ - تعد الساعة الضابطة للوقت .
- ٦ - يفتح الطالب صفحة (٢) ويقرأ التعليمات الهامة .

القسم الأول :

- ١ - يفتح الطالب من (٣) : اختبار معانى الكلمات : اختبار تدريبي .
- ٢ - يطلب من الطالب أن يحل الأمثلة في ورقة الاجابة .
- ٣ - يراجع الطالب على حله وفق ما هو موجود في كراسة الأسئلة .
- ٤ - يتأكد الفاحص من وضع الطالب لعلامة (x) في المثال الأول في المربع (ج) وفي المثال الثاني في المربع (ب) وفي المثال الثالث في المربع (أ) .
- ٥ - اقلب الصفحة وأبدأ في الاجابة ، وإذا انتهيت من الصفحة رقم (٤) انتقل إلى الصفحة الخامسة وإذا انتهيت من هذه الصفحة قبل أن ينتهي الوقت ضع القلم .
- ٦ - بعد خمس دقائق ، يقول الفاحص " ضع القلم " ويتأكد من ذلك عند الجميع ولا يسمح بأى تلاعب .

القسم الثاني :

- ١ - تقرأ التعليمات في ص (٦) والفقرة الأولى من ص (تابع ٦) حتى نهاية السطر الخامس .
 - ٢ - يسأل الفاحص الطلبة " هل يوجد حد مش فاهم " .
 - ٣ - في حالة الإيجاب يمكن الاستعانة بالسبورة أو قطعة من الورق النشاف .
- وفي حالة السبورة يرسم الفاحص عليها الشكل F والشكل ثم يبين الفرق بينهما ثم يرسم الشكل ل ومقلوبه الشكل ويبين الفرق بينهما ، فالشكل الأول في

الحالتين هو الشكل الأصلي ، والشكل الثانى هو الشكل المعكوس والمقلوب ، كما يعكس الشكل فى المرآة .

أما إذا استعملت قطعة نشاف فالعملية تكون أسهل ، يكتب الشكل بالحبر على أحد الوجهين ثم تقلب قطعة النشاف على الوجه الآخر ، فيظهر الشكل أى معكوس الأول .

وهكذا الحال فى الشكل ل إذا رسم بالحبر على أحد الوجهين ثم قلبت النشافة على الوجه الآخر .

وكى يفهم ميل الشكل ، وميل معكوسه ، يمكننا إدارة قطعة النشاف فيظهر الشكل أو معكوسه مائلاً ، وهكذا يتيسر للطالب أن يفهم معنى الشكل ومعكوس الشكل .

٤ - يذكر للطالب بصراحة أن المطلوب هو تحديد نظير الشكل الأصلي ، معتدلاً أو مائلاً ، وليس معكوساً .

٥ - تراجع حل المثال الأول فى ورقة الاجابة تحت عنوان (ص ٦) أمثلة .

٦ - بعد التأكد من فهم المثال الأول يطلب من الطلبة أن ينتقلوا إلى حل الأمثلة الثلاثة الباقية فى ورقة الاجابة .

٧ - تراجع حل الأمثلة ويجب أن يكون الجميع قد حلوها صواباً ، تبعاً للحلول الموجودة فى كراسة الأسئلة .

٨ - تقرأ الأسطر الثلاثة الأخيرة من ص (تابع ٦) بمنتهى الدقة .

٩ - ضع القلم .

١٠ - اقلب الصفحة واشتغل فى نفس الوقت بيداً حساب الزمن .

١١ - الزمن المحدد لهذا القسم هو عشر دقائق ولا يصح التجاوز إطلاقاً .

القسم الثالث :

١ - ننتقل إلى ص ٨ .

- ٢ - تقرأ التعليمات ، يتأكد الفاحص من فهم المثال الأول ، إذا وضعنا (ج) اجابة تكون خاطئة ، لأن السلسلة تفسر بطريقة معينة ، وهى تتضمن مفتاحها ، فمن حيث أن أ ب مكررة ثلاث مرات ، فيكون الحرف المكمل لهذه السلسلة هو " أ " .
- ٣ - المطلوب حرف واحد فقط .
- ٤ - ننتقل إلى المثال الثانى ، ويناقش كالمثال الأول .
- ٥ - والآن أجب عن المثال فى ورقة الاجابة ، تذكر أن المطلوب هو حرف واحد فقط ، اكتب هذا الحرف فى الجزء المخصص لذلك فى ورقة الاجابة
- ٦ - تراجع اجابات الطلاب على ضوء الاجابات الموجودة فى كراسة الأسئلة والمخطئى يصحح اجابته بعد أن يفهم خطأه .
- ٧ - ننتقل إلى المثال الثالث ، ويحل فى ورقة الاجابة .
- ٨ - ننتقل إلى خالص ضع القلم .
- ٩ - تراجع الاجابة .
- ١٠ - ستجد الحروف الأبجدية مرتبه فى الصفحة التالية ، يمكنك الاعتماد عليها .
- ١١ - ضع القلم .
- ١٢ - اقلب الصفحة ، وفى نفس الوقت يبدأ حساب الزمن .
- ١٣ - الزمن المحدد لهذا الاختبار هو عشر دقائق فقط .

القسم الرابع :

- ١ - ننتقل إلى ص (١٠) .
- ٢ - تقرأ التعليمات .
- ٣ - تحل الأمثلة أ ، ب ، ج .

- ٤ - يراجع فهم الطلاب للمطلوب في هذا الاختبار وهو وضع علامة (✓) إذا كانت الاجابة صحيحة وعلامة (x) إذا كانت الاجابة خطأ .
- ٥ - وضع القلم .
- ٦ - اقلب الصفحة ، وفي نفس الوقت يبدأ في حساب الزمن .
- ٧ - الزمن المحدد لهذا الاختبار هو ست دقائق فقط .

تصحيح الاختبار :

لتصحيح الاختبار يجب أن يكون المصحح مزوداً " بمفتاح اختبار القدرات العقلية الأولية " . والمفتاح عبارة عن قطعة من الورق المقوى تطابق مساحتها الأجزاء السوداء أو المظلمة .

ثم يطابق بين المفتاح ورقة الاجابة بحيث تنطبق الحافة السفلى لورقة الاجابة - قبل مربعات الدرجات - والحافة السفلى للمفتاح .

ويجب أن يسير نظام التصحيح بطريقة منظمة ، وهي أن تصحح كل جزء من الاختبار على حدة . ففي تصحيح القسم الأول ص ٤ ، ٥ نتبع ما يأتي :

١ - توضع علامى (✓) على يمين رقم السؤال فى ورقة الاجابة إذا كانت الاجابة صحيحة أى أن الطالب قد وضع علامة (x) مكان الجزء المتقوب فى المفتاح .

٢ - توضع علامة (x) على يمين رقم السؤال فى ورقة الاجابة إذا كانت الاجابة صحيحة أى أن الطالب قد وضع علامة (x) مكان الجزء المتقوب فى المفتاح .

- ٣ - تحسب كل اجابة صواب بدرجة ، ولا يحسب الخطأ أو المتروك .
- ٤ - تجمّع الاجابات الصواب ويكتب المجموع الكلى فى المربع أسفل هذا القسم فى ورقة الاجابة .

وفى تصحيح القسم الثانى يتبع الآتى :

- ١ - يكتب عدد الاجابات للصواب على يمين رقم السؤال ، ويكتب عدد الاجابات الخطأ على اليسار ، بمعنى أن طالباً مثلاً أجاب عن السؤال الأول بأن وضع علامة (x) تحت أ ، ج ، د ، ويلاحظ أن الاجابات الصحيحة هى ج ، د فقط ، فتكتب ٢ على يمين السؤال ، ١ على اليسار من الناحية الأخرى هكذا (٢ - ١) وهكذا فى سائر الاجابات .
- ٢ - يجمع عدد الاجابات الصواب ويدون فى المربع أسفل الجزء الثانى فى ورقة الاجابة المشار إليه .
- ٣ - يجمع عدد الاجابات الخطأ ويوضع فى المربع الآخر المشار إليه .
- ٤ - لا تحسب الأسئلة المتروكة .
- ٥ - يطرح مجموع الاجابات الخطأ من مجموع الصواب ويكون ناتج الطرح هو درجة الطالب فى الاختبار ، وتوضع فى الخانة المخصصة لذلك فى ورقة الاجابة .

أما فى القسم الثالث ص ٩ فيتبع ما يلى :

- ١ - تفرغ الأجزاء المظلمة .
- ٢ - تقارن إجابة الطالب فى كل سؤال بالاجابة المدونة فى المفتاح .
- ٣ - توضع علامة √ أمام الاجابة الصواب ، وعلامة × أمام الاجابة الخطأ .
- ٤ - يجمع عدد الاجابات الصحيحة ويدون فى المربع الأسفل .
- ٥ - لا يحتسب الخطأ أو المتروك .

أمكا فى القسم الرابع ص ١١ ، ١٢ فيتبى ما يلى :

- ١ - تفرغ الأجزاء المظلمة .
- ٢ - تقارن اجابة الطالب فى كل سؤال بالاجابة المدونة فى المفتاح .

- ٣ - نوصع علامة ٧ على يمين رقم السؤال للإجابة المطابقة في المفتاح ،
وعلمة × على يمين رقم السؤال للإجابة الخاطئة .
- ٤ - يستخرج مجموع الاجابات الصواب ويدون في المربع .
- ٥ - يستخرج مجموع الاجابات الخطأ ويدون في المربع .
- ٦ - لا يحسب المتروك .
- ٧ - يطرح الخطأ من الصواب ويوضع الناتج في خانة المجموع .

تقدير الذكاء العام :

في تقديرنا للدرجة التي ينالها فرد في القدرة العامة نتبع المعادلة الآتية :

$$ق . ع . = ١١ + \frac{١}{٢} ك + اف + ع١$$

حيث أن :

- ق . ع ترمز إلى درجة الفرد في القدرة العامة .
 - ١ ترمز إلى درجة الفر في اختبار معاني الكلمات .
 - ك ترمز إلى نصف الدرجة التي نالها الفرد في اختبار الادراك المكاني مع
 - ملاحظ أن النصف يقرب إلى الواحد في صالح الطالب .
 - اف ترمز إلى الدرجة التي نالها الفرد في اختبار التفكير .
 - ع١ ترمز إلى الدرجة التي نالها الفرد في اختبار العدد .
- وبهذه الطريقة يكون لدينا خمس درجات خام لكل فرد هي :

- ١ - الدرجة التي نالها في اختبار معاني الكلمات .
- ٢ - الدرجة التي نالها في اختبار الادراك المكاني .
- ٣ - الدرجة التي نالها في اختبار التفكير .
- ٤ - الدرجة التي نالها في اختبار العدد .
- ٥ - الدرجة التي نالها في القدرة العامة وتساوى (١١ + $\frac{١}{٢}$ ك + اف + ع١) .

التخطيط النفسى للقدرات :

إن البحث فى هذا الاختبار استمر حوالى عشر سنوات ، وطبق على مجموعات كبيرة من الأفراد ، ولا يقل عدد الأفراد الذين طبق عليهم الاختبار فى كل سنة عن خمسمائة فرد من الجنسين ، هم العينة الكلية التى استخرجت منها معايير الاختبار ، وفى بعض الأعمار زاد عن ذلك مثل سن السابعة عشرة . وقد استخرجت المعايير لكل عمر رمنى على حدة ، ومفهوم العمر الزمنى للثلاثة عشرة هو الفرد الذى يبلغ عمره ثلاث عشرة سنة ، وأقل من أربعة عشر عاماً ، أى أن

يوم شهر سنة

٢٩ ١١ ١٣

العمر الزمنى ١٣ ، يمتد من ١٣ سنة إلى

٢٩ ١١ ١٤ وهكذا .

والعمر الزمنى ١٤ ، يمتد من ١٤ سنة إلى

ولاستخراج التخطيط النفسى للقدرات بالنسبة للفرد نحدد عمره الزمنى أولاً

ونضع علامة على الخانة المقابلة لعمره تحت العمر الزمنى فى كل من ل ، ك ، ف، ع ، والذكاء العام .

وقد سبق أن شرحنا طريقة تصحيح الاختبار ، والدرجة التى يحصل عليها الفرد نتيجة التصحيح هى الدرجة الخام ، ونتيجة لتصحيح الاختبار نحصل على خمس درجات واحدة لكل قدرة طائفية والأخيرة للذكاء العام . وتدخل فى العمود المخصص للعمر الزمنى للفرد ، فى كل قدرة ونبحث عن الدرجة الخام التى حصل عليها ، ونضع عليها دائرة . والمثال الآتى يوضح ذلك : طالب عمره ٧ شهور ،

١٦ سنة ونال الدرجات الآتية فى الاختبار :

فى اختبار معانى الكلمات درجته الخام = ٣٧ .

فى اختبار الإدراك المكانى درجته الخام = ٢٩ .

فى اختبار التفكير درجته الخام = ١٥ .

فى اختبار العدد درجته الخام = ٢٩ .

$$\text{تكون درجته الخام فى الذكاء العام } 1 + \frac{1}{4} + \text{ك} + \text{ف} + \text{ع} = 37 + \frac{29}{4} + 10 + 10 + 10 = 96 .$$

تدخل بطاقة التخطيط النفسى ونضع علامة على الأعمدة المائلة لعمره الزمنى وهو ١٦ فى كل قسم من الأقسام الخمس ثم نبحث فى العمود الأول (ل) تحت العمر الزمنى ١٦ ، عند الدرجة ٣٧ فنجدها تقريباً عند الخط المتقطع للمئوى ٧٥ نبحث فى القسم الثانى (ك) عن الدرجة ٢٩ تحت سن ١٦ فنجدها عند المئوى ٧٠ ونبحث فى القسم الثالث (ف) تحت ١٦ سنة عن الدرجة ١٥ فنجدها مقابلة تقريباً للمئوى ٦٥ ، ونبحث فى القسم الرابع (ع) عن الدرجة ٢٩ فنجدها عند المئوى ٧٥ . ونبحث فى العمود الأخير عن الدرجة (٩٦) وهى الناتج العلى العام كما يقاس بهذا الاختبار ونضع دائرة حول ٩٥ المقابلة للمئوى ٨٠ ، ونجد أنها تعادل نسبة ذكاء ١١٥ تقريباً . ويلاحظ أنه توجد ثلاث خطوط متقطعة عند المئوى خمس وعشرون ، وهذا يمثل حدود الفئة صاحبة الدرجات الضعيفة فى هذا الاختبار ، والخط الثانى عند خمسين وهو يمثل حدود الفئة الألى من المتوسط فى هذا الاختبار ، والخط الثالث عند المئوى ٧٥ ويمثل حدود الفئة فوق المتوسط فى هذا الاختبار ، أما الأفراد الذين تقع درجاتهم فوق المئوى ٧٥ فهم الفئة الممتازة .

ثبات الاختبار :

يدل ثبات الاختبار على مدى خلو الاختبار من أخطاء القياس ، أى أن المقياس إذا طبق على نفس المجموعة مرتين فإنه يعطى نفس النتائج تقريباً . وقد استخرجت معاملات ثبات اختبار القدرات العقلية الأولية على مجموعتين من الأفراد ، وكانت النتائج كما يلى :

ل	ك	ف	ع	
٠,٨٧	٠,٩١	٠,٨١	٠,٩٢	المجموعة الأولى
٠,٨٧	٠,٩٥	٠,٨٥	٠,٩٠	المجموعة الثانية

صدق اختبار :

للاختبار معامل صدق مقبول نتيجة الارتباط بينه وبين غيره من الاختبارات التي تقيس نفس القدرات .

أولاً : الارتباط بين اختبارات القدرات الأولية وغيرها من الاختبارات

ل	ك	ف	ع
معاني الجمل	٢٥	تكوين أشكال (١)	٣٣
استدلال لفظي	٣٤	تكوين أشكال (٢)	٣٠
تكوين عبارات	٢٠	تكملة أشكال (١)	١٨
تكوين كلمات	١٥	تكملة أشكال (٢)	٢٧
		استدلال	١٧
		اعداد	١٧
		استدلال غير لفظي	٥٣
		علامات محذوفة	٢٧
		اعداد محذوفة	٥١
		فهم حسابي	٤٦

ثانياً : التشبعات العاملية للاختبارات :

دلت أبحاث ثرستون أن التشبعات العاملية لاختبارات القدرات العقلية الأولية بالعوامل المختلفة بطريقة الادارة المائلة كما يلي :

- معاني الكلمات مشبع بالعامل اللغوي بمقدار ٠,٥٠٢
- الادرات المكانية مشبع بالعامل المكاني بمقدار ٠,٥٠٩
- التفكير مشبع بعامل التفكير بمقدار ٠,٥٠٧
- العدد مشبع بعامل العدد بمقدار ٠,٤٧٨
- أما الأبحاث المصرية فقد دلت على أن :
- اختبار معاني الكلمات مشبع بالقدرة اللغوية بمقدار ٠,٦٩
- اختبار الادراك المكاني مشبع بالقدرة المكانية بمقدار ٠,٥٢
- اختبار التفكير مشبع بالقدرة على التفكير بمقدار ٠,٧٥
- اختبار العدد مشبع بعامل العدد بمقدار ٠,٦٢

٣٧٣

التجربة العملية الرابعة

اختبار "كانت" للذكاء

إعداد

دكتور / عبد السلام عبد الغفار

دكتور / أحمد عبدالعزيز سلامة

طبيعة الاختبار :

يعتبر اختبار كاتل للذكاء " المقياس الثانى " من أفضل الاختبارات التى يستطيع أن يركن إليها المدرسون والموجهون وطلاب الدراسات النفسية إن أرادوا قياس ذكاء الأطفال ممن تتراوح أعمارهم فيما بين ١٢ سنة إلى ١٨ سنة وكذلك ممن تزيد أعمارهم عن هذه السن إن لم يكونوا قد انتظموا فى المدارس .

وقد بنى هذا التفضيل على أساس أن الاختبار صمم بالطريقة التى تبعد العوامل الثقافية وآثار الخبرات التحصيلية عن أداء الفرد فى الاختبار . كذلك أخذ فى الاعتبار عند اختيار مكوناته أن تكون هذه المكونات معبرة عن القدرة العقلية العامة بدرجة عالية من الصدق ، فالمكونات الأربعة لكل جزء من جزأى هذا الاختبار ترتبط فيما بينها بدرجة عالية ، كما تتكافأ فى درجة تشبعها بالعامل العام .

ويفضل هذا الاختبار أيضاً لأنه حلقة ضمن ثلاث حلقات تختص كل حلقة منها بمرحلة نمو معينة ، وتشارك جميعاً فى المهارات العقلية " المكونات " المكونة للاختبار ، مما يعطى الفرصة للدراسات الطولية ، فالمقياس الأول يغطى المرحلة من ٨ سنوات إلى ١٢ سنة ، والمقياس الحالى يمتد من سن الثانية عشرة إلى سن الثامنة عشرة ، وما فوق ذلك بالنسبة لمن لم ينتظموا فى المدارس ، ثم هناك المقياس الثالث الذى يغطى المرحلة الجامعية وطلاب الدراسات العليا .

ويتكون هذا الاختبار من جزأين غالباً ما يستخدمان . ويشمل كل جزء على أربعة اختبارات ، كما لا يحتاج إجراء الجزأين إلى أكثر من خمسين دقيقة . ويستطيع المدرس العادى إجراء هذا الاختبار بصورة جماعية أو بصورة فردية .

وتغطى هذه الاختبارات أربعة أنواع من استنباط العلاقات (Relation Enduction) ثبت علمياً ارتباط درجة تشبعها بالعامل العام ، وهى اختبار المسلسلات والتصنيف ، والمصفوفات ، والظروف ، ويعتبر النوع الأخير حديثاً فى استخدامه فى هذه الاختبارات . وهو يتناول ما يمكن أن نسميه بالتفكير الاستدلالي

التوبولوجي (Topological Reasoning) . ويوضح الجدول رقم (١) أسماء الاختبارات وعدد البنود التي يحتويها كل منها والزمن المحدد للإجابة عنها في كل جزء من الجزئين .

جدول رقم (١)

يبين أسماء الاختبارات وعدد البنود في كل منها والزمن المخصص لكل منها

الزمن المحدد بالدقائق	عدد البنود	أسم الاختبار
٣	١٢	المسلسلات
٤	١٤	التصنيفات
٨	١٢	المصفوفات
٢,٥	٨	الظروف
١٢,٥	٤٦	المجموع

إجراء الاختبار :

يجرى هذا الاختبار بصورة فردية ، وهو اختبار سرعة بمعنى أنه ينبغي فيه التقيد بحرص بالزمن المحدد للإجابة عن كل قسم من أقسامه ، وألا يسمح فيه بالتجاوز إطلاقاً عن الزمن المحدد . ويمكن إجراء الجزئين في جلسة واحدة على أن تمر فترة مناسبة بعد الانتهاء من إجراء الجزء الأول حتى يستريح المفحوص ولا يمل الإجابة . كما يمكن إجراء الاختبار في جلستين منفصلتين .

وينبغي أن يعد المفحوص للأداء بطريقة مناسبة ، بحيث يقبل على الإجابة ويبدل فيها أقصى جهد يستطيعه ، كما يزود بقلم رصاص وممحاة قبل البدء في توزيع كراسات الأسئلة وأوراق الإجابة . ويطلب من المفحوصين عدم فتح كراسات

الأسئلة عند توزيعها حتى تتم جميع هذه العمليات بنظام موحد . وبعد الإنتهاء من هذه الخطوات يبدأ المختبر في لقاء التعليمات الآتية :

" أمام كل واحد منكم كراسة أسئلة وورقة إجابة . لا تفتح كراسة الأسئلة حتى أطلب منك ذلك . والآن أمتب اسمك على ورقة الإجابة في المكان المخصص لذلك . وكذلك دون البيانات الأخرى . لا تكتب أى شئ في المستطيل الموجود تحت هذه إعلانات ، والآن إقلب ورقة الإجابة ، نجدها مقسمة بالطول إلى قسمين كبيرين ، الجزء الأول والجزء الثاني ، لأن الاختبار يتكون من جزأين . كما ينقسم كل جزء إلى أربعة أقسام . القسم الأول مكتوب فيه الاختبار الأول والقسم الثاني مكتوب فيه الاختبار الثاني ... وهكذا والآن ننظر إلى القسم الخاص بالاختبار الأول ، نجد مكتوباً الصفحة ٢ وتحتها عدد من المربعات لاحظ إن إجابتك ستكون في هذه المربعات ، ولاحظ أيضاً أن رقم الصفحة فوق كل مجموعة من المربعات هو رقم صفحة الأسئلة .

والآن نفتح جميعاً كراسة الأسئلة ، سنجد في أعلى الصفحة (٣) مربعاً مكتوب فيه الجزء الأول وتحتة الاختبار الأول ، ولهذا ستكون إجابتنا في ورقة الإجابة في المربعات الموجودة في العمود المكتوب فيه الاختبار الأول في القسم المكتوب فيه الجزء الأول .

والآن ننظر جميعاً في أول الصفحة نجد ثلاثة أمثلة م_١ ، م_٢ ، م_٣ ، . نجيب معاً على هذه الأمثلة لكي نعرف كيف نجيب على باقى الأسئلة . تأخذ م_١ نجد أربع مربعات . هناك في الأول مربع لود ثم نجد في المربع الثاني أن المساحة السوداء استطالت ، وفي المربع الثالث نجد أن المساحة السوداء استطالت أكثر . والآن نقدر نختار من المربعات أ ، ب ، ج ، د ، هـ . المربع الذى يكمل للثلاثة مربعات السابقة . وهنا يتوقف القاحص قليلاً ثم يستكمل حديثه قائلاً طبعاً الإجابة تبقى المربع ١ لأن المساحة السوداء في المربع ١ استطاعت أكثر . والآن ننظر في

ورقة الاجابة نجد مكتوب فى المربع أمام م١ (١) لأننا بنكتب الحرف الدال على الاجابة الصحيحة فى المربع الموجود فى ورقة الاجابة أمام رقم السؤال .

والآن ننظر معاً فى م٢ ، انظر فى أول مربع تجدون الخط الرفيع الخارج من المساحة السوداء ، تجدوه منحنى ناحية اليمين وتجذوا الخط منحنى ناحية الشمال فى المربع الثانى ، ثم ينحنى ناحية اليمين فى المربع الثالث ، والآن فى أى اتجاه تظنوا المنحنى سوف ينحنى . ويتوقف الفاحص قليلاً ليسمح بالاجابة ثم يستطرد نعم سيكون منحنياً ناحية الشمال والآن ننظر فى المربعات الأخرى ونبحث عن المربع الذى يحتوى على الخط ناحية الشمال . يتوقف الفاحص برهة ثم يستطرد " صح " المربع والآن نكتب فى ورقة الاجابة فى المربع المقابل للسؤال م٢ (ج) لأن هذه هى الاجابة الصحيحة . وينبغى أن يتأكد الفاحص من أن المفحوصين يعملون معاً وبصورة سليمة .

والآن ننظر مع بعض إلى م٣ نجد فى كل مربع دائرة ، وداخل الدائرة مثلث أسود ، انظر المربع المربع الأول ثم انظر للمربع الثانى تجد المثلث تحرك من مكانه وكأنه يلفت فى الدائرة ، ولما ننظر فى المربع الثالث نجد المثلث يلف ويدور ، والآن نستطيع أن نختار من المربعات الباقية الاجابة الصحيحة يتوقف الفاحص لحظة اسماع الاجابة ثم يستطرد نعم المربع (١) هو الاجابة الصحيحة ضع (١) فى المربع أمام م٣ فى ورقة الاجابة . والآن عندما أقول لكم أبدأوا أرجو أن تنتقلوا إلى المربعات التى تحت الخط وتجيئوا على هذه الأسئلة بالنظام الذى اتبعناه فى الأمثلة التى فاتت أجب بسرعة وعندما تنتهى من الاختبار تستطيع أن تراجع إجابتك إذا شئت وعندما أقول قف ! كل واحد منكم يضع القلم . الآن يبدأ الاجابة .

وبعد مرور ثلاث دقائق يقول الفاحص " قف " يضع القلم وينتقل الآن إلى الاختبار الثانى فى الصفحة الرابعة . ثم ينتظر المختبر حتى ينتهى جميع المفحوصين من قلب الصفحة ويستطرد قائلاً انظروا إلى م٣ سنجد خمسة أشكال

منها أربعة أشكال متشابهة والخامس مختلف هل نستطيع أن نتعرف على الشكل المختلف ؟ ينتظر المختبر قليلاً ويسمح ببعض الإجابات ثم يستطرد قائلاً الشكل (د) هو الذى يختلف عن الآخرين فالأشكال الأخرى أفقية أما الشكل الرابع فإنه عمودى والآن ننقل إلى ورقة الإجابة نجد أن المربع الموجود أسفل الصفحة ٤ قد كتب فيه (د) لأن الحرف (د) هو الحرف الدال على الشكل المختلف والآن انتقل إلى م٢ وحاول أن نتعرف على الشكل الذى يختلف عن الأشكال الأربعة الأخرى . ثم ينتظر المختبر قليلاً ليسمح ببعض الإجابات ثم يستطرد قائلاً نعم الشكل (١) هو المختلف لأنه أسود على حين أن جميع الدوائر بيضاء اكتب (١) فى المربع أمام م٢ فى ورقة الإجابة . والآن هل تستطيع الإجابة عن بقية الأسئلة ، لاحظ أنه فى كل صنف هناك شكل واحد يختلف عن بقية الأشكال ، فاكتب الحرف الدال على هذا الشكل فى المربع الموجود أمام رقم السؤال المماثل فى ورقة الإجابة وحاول أن تجيب عن أكبر عدد ممكن من الأسئلة بسرعة . والآن ابدأ الإجابة .

وبعد مرور أربع دقائق يقول المختبر : قف ! ضع القلم ، الآن ننقل إلى الاختبار الثالث . اقلب الصفحة وسترى مكتوب فى أعلاها الاختبار الثالث . ولتحاول الآن نتعرف على المطلوب فى هذا الاختبار . أنظر إلى م٢ تجد مربعاً كبيراً به أربعة مربعات أحدها لا يوجد به شئ . المطلوب الآن أن تختار من بين المربعات الخمسة المربع الذى يملأ الفراغ الموجود فى المربع الكبير . وينتظر المختبر قليلاً ليتلقى بعض الإجابات ثم يستطرد قائلاً الإجابة الصحيحة هى المربع ج ، فانظر الآن إلى ورقة الإجابة فى القسم الخاص بالاختبار الثالث فى الجزء الأول . تجد أن (ج) قد كتبت فى المربع الذى يقابل م٢ .

والآن ننقل إلى م٢ حاول أن تجد الإجابة الصحيحة وبعد لحظات يستطرد المختبر قائلاً الإجابة ١ هى الصحيحة أليس كذلك ؟ الآن اكتب فى المربع الذى يجاور م٢ فى ورقة الإجابة .

ونحاول الآن أن ننظر إلى م ما هي الإجابة الصحيحة ؟ ومنتظر المختبر
 ليسمح ببعض الاجابات ثم يستطرد قائلاً الإجابة د هي الصحيحة فاكتب د في
 المربع المجاور ل م في ورقة الاجابة . والآن يحاول كل منكم أن يجيب عن بقية
 الأسئلة في الصفحتين ٦ ، ٧ وعندما أقول ابدأ إمض في الاجابة وعندما أقول قف
 تضع القلم والآن يبدأ الاجابة .

وبعد مرور ثلاث دقائق يقول المختبر قف ضع القلم . اقلب الصفحة تجد
 الاختبار الرابع في الصفحة رقم ٨ أنظر المثال الأول هناك في أقصى اليمين مربع
 به دائرة وداخل الدائرة مربع صغير وهناك نقطة داخل الدائرة ولكنها خارج المربع.
 والآن هل تستطيع أن تختار من بين المربعات الخمسة الأخرى ذلك المربع
 الذى تستطيع أن تضع به النقطة بحيث تكون داخل الدائرة وخارج المربع الصغيرة؟
 وبعد الانتظار فترة وجيزة من الزمن يستطرد المختبر قائلاً ما رأيكم فى الإجابة ١
 مشيراً إليها ؟ لا تصلح هذه الإجابة لأننا إذا وضعنا النقطة داخل الدائرة فستكون
 داخل المربع أيضاً ولهذا لا تصلح هذه الاجابة وما رأيكم فى الاجابة ج ... نعم هذه
 هي الاجابة الصحيحة لأننا نستطيع أن نضع النقطة داخل الدائرة وتكون فى نفس
 الوقت خارج المربع والآن أنظر إلى م فى الاختبار الرابع فى ورقة الاجابة تجد
 أننا كتبنا ج فى المربع المجاور إلى م .

والآن دعنا نحاول الاجابة عن المثال الثانى . عندك نقطة داخل الشكل
 البيضاوى وتحت الخط مشيراً إلى الشكل . والآن اختر الاجابة التى تستطيع فيها أن
 تضع النقطة داخل البيضاوى وتحت الخط . ومنتظر المختبر قليلاً ويسمح ببعض
 الاجابات ثم يستطرد قائلاً نعم المربع الثانى هو الاجابة الصحيحة ، أكتب ب فى
 المربع المجاور م فى ورقة الاجابة .

وننتقل الآن إلى المثال الثالث ، هنا النقطة موجودة داخل المربعين ولكنها
 خارج الدائرة (مشيراً إلى الشكل فى أقصى اليمين) وعلينا الآن أن نبحث من بين

الأشكال الخمسة المجاورة عن ذلك الشكل الذى تستطيع فيه أن نضع النقطة بحيث تكون داخل المربعين وخارج الدائرة ... الشكل ١ لا يصلح ، كذلك الشكل ب أما الشكل ج فهو الإجابة الصحيحة لأننا نستطيع أن نضع النقطة داخل المربعين ، وفى نفس الوقت تكون خارج الدائرة ، والآن أكتب ج فى المربع المجاور م فى ورقة الإجابة ... والآن هل فهمتم طريقة الإجابة ؟

وبعد مرور ثلاث دقائق يقول المختبر قف ضع القلم على أن المختبر يستطيع أن يجرى الجزء الثانى من الاختبار فى نفس الجلسة بشرط أن تمر فترة من الزمن تتراوح بين خمس وعشر دقائق كى يستريح المفحوص أو يستطيع أن يجرى الجزء الثانى فى جلسة أخرى .

وفيما يلى تعليمات إجراء هذا الجزء :

" افتح كراسة الأسئلة عند الصفحة رقم ١٠ وأنظر فى أعلى الصفحة تجد مكتوباً الجزء الثانى ، الاختبار الأول دعنا نحاول فهم طريقة الإجابة . أنظر إلى م١ تجد أن الخط الأسود فى المربع الأول بدأ يميل فى المربع الثانى ، ويزداد ميله فى المربع الثالث ، والمطلوب أن تختار من بين المربعات الخمسة المجاورة المربع الذى يمكن نقله إلى المربع الخالى . ويشير المختبر إلى أماكن المربعات فى أثناء حديثه . وبعد فترة قصيرة - ليسمح للمفحوصين بالتفسير - يستطرد قائلاً : المربع ١ هو الإجابة الصحيحة لأن الخط الموجود فيه ازداد ميله نحو اليسار . انتقل إلى ورقة الإجابة تجد أن المربع المجاور م١ فى الاختبار الأول فى الجزء الثانى قد كتب فيه ١ .

وننتقل الآن إلى م٢ نجد مربعاً أسوداً ، ثم مربعاً أبيض ، ثم مربعاً أسود فأى المربعات سيأتى بعد ذلك . وينتظر المختبر قليلاً ليسمح بالإجابات ، ثم يستطرد قائلاً ، نعم سيأتى مربع أبيض وهو رقم هـ - مشيراً إلى الإجابة - أكتب هـ فى ورقة الإجابة أمام م٢ .

وننتقل إلى م ، ترى كيف تدور اليد المرسومة فى المربعات الثلاثة فهل تستطيع أن تختار من بين المربعات الخمسة المربع الذى يمكن وضعه بدلاً من المربع الخالى ، الاجابة هى الصحيحة فاكتب إذن جـ فى ورقة الاجابة أمام م ، والآن هل فهمتهم كيفية الاجابة ؟

وينتظر المختبر ليسمح ببعض الأسئلة إن كانت هناك أسئلة ثم يقول يبدأ وبعد مرور ٣ دقائق قف ضع القلم .

والآن انتقل إلى الاختبار الثانى فى الصفحة رقم ١٢ . انظر إلى المثال الأول تجد خمسة أشكال ، من بينها أربعة متشابهة والشكل الخامس يختلف عن الأشكال الأخرى ، فهل تستطيع أن تختار الشكل المختلف ؟ نعم الشكل د هو المختلف وإذا نظرت إلى ورقة الاجابة فى الاختبار الثانى بالجزء الثانى ، تجد أنه قد كتب د فى المربع أمام م . انظر إلى المثال الثانى ، وحاول الإجابة . نعم الشكل جـ هو الإجابة الصحيحة لأنه يختلف عن الأشكال الأربعة الأخرى . أكتب جـ فى ورقة الاجابة فى المكان المخصص لها . هل هناك أى أسئلة ؟ وبعد أن يطمئن المختبر إلى أن المفحوصين قد أدركوا المطلوب منهم يشير ببداية الاجابة قائلاً يبدأ الإجابة وبعد مرور أربع دقائق يقول المختبر قف ، ضع القلم .

والآن انتقل إلى الاختبار الثالث فى الصفحة رقم ١٤ . انظر إلى المثال تجد مربعاً كبيراً به أربعة مربعات فى ثلاثة منها خطوط والرابع خال والمطلوب منك أن تختار من بين المربعات الخمسة المجاورة ذلك المربع الذى يمكن وضعه فى المكان الخالى . فأى المربعات تختار ؟ وبعد فترة وجيزة يسمح فيها ببعض الإجابات يستطرد المختبر قائلاً ، نعم المربع جـ هو الاجابة الصحيحة ، وإذا انتقلت إلى ورقة الاجابة تجد أن جـ قد كتبت فى المربع المجاور م . والآن انتقل إلى المثال الثانى ، أى المربعات تختار ؟ وبعد فترة من تلقى الاجابات يستطرد المختبر قائلاً ، د هو الاجابة الصحيحة ، أكتب د فى المربع الموجود أمام م فى ورقة

الاجابة . انتقلن إلى المثال الثالث ، اى المربعات تختار ؟ وينتظر المختبر فترة ليفسح المجال لبعض الإجابات ، ثم يستطرد الاجابة الصحيحة هي هـ ، اكتب هـ فى ورقة الاجابة فى المكان المخصص لها . والآن هل فهتم طريقة الإجابة ؟ وبعد أن يطمئن المختبر إلى أن المفحوصين قد فهموا طريقة الإجابة يشير إلى بدء الإجابة قائلاً إبدأ الاجابة وبعد ثلاث دقائق يقول المختبر قف ضع القلم .

وننتقل الآن إلى الإختبار الرابع والأخير فى الصفحة ١٦ أنظر إلى المثال الأول تجد فى أقصى اليمين مربعاً به مربع آخر ودائرة ونقطة لاحظ أن النقطة داخل المربع وخارج الدائرة والآن اى المربعات الخمسة تستطيع أن تضع فيه النقطة بحيث تكون داخل المربع وخارج الدائرة ؟ وبعد فترة وجيزة يفكر فى أثنائها المفحوصون فى الاجابة ويتلقى فيها المختبر بعض الاجابات ، يستطرد قائلاً نعم جـ هي الاجابة الصحيحة لأنه يمكن أن تضع النقطة داخل المربع وخارج الدائرة فى نفس الوقت وإذا نظرت فى ورقة الاجابة تجد أنه كتب جـ فى المربع أمام م . أنظر الآن فى المثال الثانى تجد النقطة فوق الخط وداخل الشكل البيضاوى ، فأى المربعات تختار من بين الخمسة الأخرى ؟ وبعد فترة انتظار لتلقى بعض الاجابات يستطرد المختبر قائلاً ، نعم الاجابة ب هي الاجابة الصحيحة ، فضع ب فى المربع أمام م . فى ورقة الاجابة .

انتقل الآن إلى المثال الثالث سنجد أن النقطة موجودة داخل المربعين وخارج الدائرة ، فهل تستطيع التعرف على الاجابة الصحيحة . وبعد فترة من الوقت لتلقى بعض الاجابات يستطرد المختبر قائلاً الاجابة د هي الصحيحة حيث أنك تستطيع أن تضع النقطة داخل المربعين وفى نفس الوقت تكون خارج الدائرة ، هل فهتم المطلوب الآن .. ابدأ عندما أقول إبدأ الاجابة وبعد ثلاث دقائق يأمر المختبر المفحوصين بالتوقف ووضع الأقلام وجمع الكراسات وورق الاجابة .

تقدير الدرجات :

ضع مفتاح التصحيح بجانب ورقة الاجابة ستجد فى المفتاح أن الحروف الدالة على الإجابة الصحيحة مكتوبة فى المربعات أمام أرقام الأسئلة ، فكارر بين إجابات المفحوص والحروف الموجودة فى مفتاح التصحيح اعط المفحوص درجة عن كل إجابة صحيحة . إجمع الدرجات فى المكان المخصص لها على الوجه الآخر من ورقة الاجابة . إجمع الدرجتين النهائيتين فى الجراين لتحصل على الدرجة النهائية . بعد ذلك ارجع إلى الجدول الخاص بتحويل هذه الدرجة النهائية إلى معامل الذكاء المكافئ لها .

اكتب معامل الذكاء فى المكان المخصص له فى ورقة الاجابة .

صدق الاختبار :

للتحقق من صدق اختبار كاتل فى البيئة المصرية استخدام منهجان أساسيات أولهما المقارنة بين النتائج التى يتم التوصل إليها عن طريق هذا الاختبار والنتائج التى نحصل عليها من استخدام اختبار مصور للذكاء وضعه للبيئة المصرية المغفور له الأستاذ الدكتور أحمد زكى صالح أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمى بجامعة عين شمس سابقاً . وثانيهما المقارنة بين التقديرات التى يحصل عليها الطلاب فى اختبار كاتل ومجموع الدرجات التى يحصلون عليها فى امتحان الشهادة الاعدادية العامة .

وعند حساب معاملات الارتباط - باستخدام المنهج الأول - بين الاختبارين تبين أنه ٠,٥٢٣ (ن = ٣٥) ، وأنه يبلغ ٠,٧٠٢ (ن = ٧٢) باستخدام المنهج الثانى . وبسبب صغر حجم العينات فى دراسات صدق الاختبار تقرر أن تستأنف دراسة مسألة الصدق باستخدام عينات أكبر فى المستقبل .

ثبات الاختبار :

أجريت دراستان للتحقق من ثبات الاختبار وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين تقديرات الطلاب فى الجزء الأول من الاختبار من ناحية وتقديراتهم فى الجزء الثانى منه من ناحية أخرى . وقد بلغ معامل الثبات فى الدراسة الأولى ٠,٨٩ (ن = ١٥٠ طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية العامة بسنواتها الثلاث) ، وفى الدراسة الثانية ٠,٨٢ (ن = ٧٤٠ طالباً وطالبة من طلاب السنة الأولى بالجامعات والمعاهد العليا بالقاهرة الكبرى) .

معايير الاختبار :

لتقنين هذا الاختبار استخدمت أربع عينات من طلاب وطلبات للمرحلتين الاعدادية والثانوية بلغ مجموع أفرادها ١٥٠٢ (ألف وخمسمائة واثنين من الطلاب) وفيما يلى بيانهم التفصيلى :

٣٢٨ طالباً من المرحلة الاعدادية العامة .

٢٥٥ طالبة من المرحلة الاعدادية العامة .

٥٣٠ طالباً من المرحلة الاعدادية الثانوية .

٣٨٩ طالبة من المرحلة الاعدادية الثانوية .

كذلك درست المتوسطات الحسابية لكل واحدة من هذه العينات ومقدار التباين بين درجاتها دراسة روى بعدها أن توضع معايير خاصة مستقلة لكل واحدة من العينات الأربعة بينها الجدول التالى :

٢٨٦

معايير الاختبار

المرحلة الثانوية		المرحلة الاعدادية		معامل الذكاء الدرجة الخام	المرحلة الثانوية		المرحلة الاعدادية		معامل الذكاء الدرجة الخام
بنات	بنين	بنات	بنين		بنات	بنين	بنات	بنين	
٧٠	٧٢	٧٦	٧٤	٢٠	٥١	٥٤	٥٦	٥٥	١
٧١	٧٣	٧٧	٧٥	٢١	٥٢	٥٦	٥٧	٥٦	٢
٧٢	٧٤	٧٨	٧٦	٢٢	٥٣	٥٧	٥٨	٥٧	٣
٧٣	٧٥	٧٩	٧٧	٢٣	٥٤	٥٨	٥٩	٥٨	٤
٧٤	٧٦	٨٠	٧٨	٢٤	٥٥	٥٩	٦١	٥٩	٥
٧٥	٧٧	٨١	٧٩	٢٥	٥٦	٦٠	٦٢	٦٠	٦
٧٦	٧٨	٨٢	٨٠	٢٦	٥٧	٦٠	٦٣	٦١	٧
٧٧	٧٨	٨٣	٨١	٢٧	٥٨	٦١	٦٤	٦٢	٨
٧٨	٧٩	٨٤	٨٢	٢٨	٥٩	٦٢	٦٥	٦٣	٩
٧٩	٨٠	٨٦	٨٣	٢٩	٦٠	٦٣	٦٦	٦٤	١٠
٨٠	٨١	٨٧	٨٤	٣٠	٦١	٦٤	٦٧	٦٥	١١
٨١	٨٢	٨٨	٨٥	٣١	٦٢	٦٥	٦٨	٦٦	١٢
٨٢	٨٣	٨٩	٨٦	٣٢	٦٣	٦٦	٦٩	٦٧	١٣
٨٣	٨٤	٩٠	٨٧	٣٣	٦٤	٦٧	٧٠	٦٨	١٤
٨٤	٨٥	٩١	٨٨	٣٤	٦٥	٦٨	٧١	٦٩	١٥
٨٥	٨٦	٩٢	٩٠	٣٥	٦٦	٦٩	٧٢	٧٠	١٦
٨٦	٨٧	٩٣	٩١	٣٦	٦٧	٦٩	٧٣	٧١	١٧
٨٧	٨٧	٩٤	٩٢	٣٧	٦٨	٧٠	٧٤	٧٢	١٨
٨٨	٨٨	٩٥	٩٣	٣٨	٦٩	٧١	٧٥	٧٣	١٩

المرحلة الثانوية		المرحلة الاعدادية		معامل الذكاء الدرجة للخام	المرحلة الثانوية		المرحلة الاعدادية		معامل الذكاء الدرجة للخام
بنات	بنين	بنات	بنين		بنات	بنين	بنات	بنين	
١٠٨	١٠٦	١١٦	١١٣	٥٨	٨٩	٨٩	٩٦	٩٤	٣٩
١٠٩	١٠٧	١١٧	١١٤	٥٩	٩٠	٩٠	٩٨	٩٥	٤٠
١١٠	١٠٨	١١٨	١١٥	٦٠	٩١	٩١	٩٩	٩٦	٤١
١١١	١٠٩	١١٩	١١٦	٦١	٩٢	٩٢	٩٩	٩٧	٤٢
١١٢	١١٠	١٢٠	١١٧	٦٢	٩٣	٩٣	١٠٠	٩٨	٤٣
١١٣	١١١	١٢١	١١٨	٦٣	٩٤	٩٤	١٠١	٩٩	٤٤
١١٤	١١٢	١٢٢	١١٩	٦٤	٩٥	٩٥	١٠٢	١٠٠	٤٥
١١٥	١١٣	١٢٣	١٢٠	٦٥	٩٦	٩٦	١٠٣	١٠١	٤٦
١١٦	١١٤	١٢٤	١٢١	٦٦	٩٨	٩٦	١٠٤	١٠٢	٤٧
١١٧	١١٥	١٢٥	١٢٢	٦٧	٩٨	٩٧	١٠٥	١٠٣	٤٨
١١٨	١١٥	١٢٦	١٢٣	٦٨	٩٩	٩٨	١٠٦	١٠٤	٤٩
١١٩	١١٦	١٢٧	١٢٤	٦٩	١٠٠	٩٩	١٠٧	١٠٥	٥٠
١٢٠	١١٧	١٢٨	١٢٥	٧٠	١٠١	١٠٠	١٠٨	١٠٦	٥١
١٢١	١١٨	١٢٩	١٢٦	٧١	١٠٢	١٠١	١١٠	١٠٧	٥٢
١٢٢	١١٩	١٣٠	١٢٧	٧٢	١٠٣	١٠٢	١١١	١٠٨	٥٣
١٢٣	١٢٠	١٣١	١٢٩	٧٣	١٠٤	١٠٣	١١٢	١٠٩	٥٤
١٢٤	١٢١	١٣٢	١٣٠	٧٤	١٠٥	١٠٤	١١٣	١١٠	٥٥
١٢٥	١٢٢	١٣٣	١٣١	٧٥	١٠٦	١٠٥	١١٤	١١١	٥٦
١٢٦	١٢٣	١٣٥	١٣٢	٧٦	١٠٧	١٠٥	١١٥	١١٢	٥٧

المرحلة الثانوية		المرحلة الاعدادية		معامل النكاه الدرجة الخام	المرحلة الثانوية		المرحلة الاعدادية		معامل النكاه الدرجة الخام
بنات	بنين	بنات	بنين		بنات	بنين	بنات	بنين	
١٣٤	١٣٠	١٤٣	١٤٠	٨٤	١٢٧	١٢٤	١٣٦	١٣٣	٧٧
١٣٥	١٣١	١٤٤	١٤١	٨٥	١٢٨	١٢٤	١٣٧	١٣٤	٧٨
١٣٦	١٣٢	١٤٥	١٤٢	٨٦	١٢٩	١٢٥	١٣٨	١٣٥	٧٩
١٣٧	١٣٣	١٤٦	١٤٣	٨٧	١٣٠	١٢٦	١٣٩	١٣٦	٨٠
١٣٨	١٣٣	١٤٧	١٤٤	٨٨	١٣١	١٢٧	١٤٠	١٣٧	٨١
١٣٩	١٣٤	١٤٨	١٤٥	٨٩	١٣٢	١٢٨	١٤١	١٣٨	٨٢
١٤٠	١٣٥	١٤٩	١٤٦	٩٠	١٣٣	١٢٩	١٤٢	١٣٩	٨٣

٢٨٩

اختبار كاتل للذكاء

ورقة الإجابة

إعداد

دكتور/ أحمد عبد العزيز سلامة / دكتور/ عبد السلام عبد الغفار

بيانات :

الاسم السن
المدرسة السنة الدراسية

الجزء الأول		الجزء الثاني		معامل الذكاء
الاختبار	الدرجة	الاختبار	الدرجة
١	-	١	-
٢	-	٢	-
٣	-	٣	-
٤	-	٤	-
مجموع الدرجات		مجموع الدرجات		الدرجة النهائية

التجربة العملية الخامسة

اختبار الذكاء الإعدادي

للدكتور / السيد محمد خيرى

اختبار الذكاء الإعدادى

ماذا يقيس هذا الاختبار ؟

يتكون هذا الاختبار من ٥٠ سؤالاً تتدرج فى الصعوبة وتتضمن عينات مختلفة من الوظائف الذهنية بعضها لفظى وبعضها عددى والبعض الآخر يتضمن العلاقة بين الأشكال . ونظراً لأن الاختبار يعطى صورة عامة للمستوى الذهنى دون تمييز بين هذه الوظائف المختلفة فإن الاختبار يقيس ما يمكن أن نطلق عليه " الذكاء العام " ، وقياس الذكاء فى المستويات الصغيرة من السن يعتبر فى المقام الأول لكل جهود ترمى إلى التوجيه التعليمى فى هذه المراحل ، ذلك لأن الاستعدادات الخاصة لا تستقر ولا تظهر بشكل ثابت إلا فى نهاية المرحلة الإعدادية . وقبل ذلك يتحدد أداء الفرد وكفايته فى هذا الأداء إلى درجة كبيرة بذكائه العام : ومن هنا ندرك مقدار الخطأ فى إجراء التوجيه التعليمى فى بداية هذه المرحلة فى الوقت الذى لا تكون الاستعدادات الخاصة قد أخذت شكلها الثابت .

ولسنا بصدد عرض للتعاريف التى وضعت لمفهوم الذكاء العام فقد مر علم النفس فترة طويلة فى محاولات غير مجدية للوصول إلى تعريف تتفق عليه وجهات النظر المختلفة وميادين التخصص السيكولوجى المتباينة ، وقد يجد القارئ المهتم بجمع عينة من التعاريف تلخيصاً شاملاً لها فى كتاب :

Knight, A. Inrelligence and Intelligence Tests, London : Methuen, 1933 .

إلا أننا لا نجد نفعاً كثيراً يصيب من يهدف إلى هذا الجمع ويكفي أن نعرف ما يقيس كل اختبار للذكاء على وجه التحديد حتى نكون على بينه من مدى النفع الذى نستمد منه استخدام هذه الاختبارات . وبذلك نتفق مع التعريف الذى

يذهب إلى أن الذكاء هو ما يقيسه اختبار الذكاء كما نتفق مع رأى Vernon (١) حين يقول :

A Ctually there is much overlapping between such Views, but further rheoretical discussion will not get us anywhere - It will not tell us just how much they have in Co,,on, nor what is the raal essence of intelligence .

والاختبار بوضعه الحالي يقيس القدرة على الحكم والاستنتاج خلال ثلاثة أنواع من المواقف : مواقف لفظية ومواقف عددية ومواقف تتناول الأشكال المرسومة ، وبذلك يقترب مفهوم الذكاء الذى يهدف هذا الاختبار لقياسه من المفهوم الذى سبق أن أطلق عليه سبيرمان " العامل العام g "، فى مقاله الأول فى هذا المجال الذى نشره سنة ١٩٠٤ فى المجلة الأمريكية لعلم النفس .

G'eneral Intelligence Objectively Determined and Measured Amer . J. Psychol.

ويتضمن هذا المفهوم إدراك العلاقات والمتعلقات Relations, Correlates ويصلح هذا الاختبار لقياس الذكاء " كما عرفنا " فى المستوى التعليمى الإعدادى أى فى الأعمار المحصورة بين ١٠ سنوات و ١٧ سنة تقريباً .

(١) Vernon, P The Structure Of Human Abilities, London, Methuen, 1959

تقنين الاختبار

بدأت الخطوات العملية للتقنين منذ سنة ١٩٥٨ وقد اشتملت عينة التقنين على ٣٤١٢ تلميذاً من مدارس القاهرة وعلى ١٨٠٣ تلميذاً من مدارس الوجه البحرى وعلى ٥٨٨ من مدارس الوجه القبلى أى أن العينة الكلية للتقنين تكونت من ٥٨٠٣ تلميذاً .

وكان توزيع الدرجات فى العينات الثلاثة كما يلى :

أولاً : توزيع الدرجات فى عينة القاهرة

فئات الدرجات	تكرار
-١٨	١٤٢
-٢١	٢٤٤
-٢٤	٣٧٩
-٢٧	٤٦٥
-٣٠	٥٤٧
-٣٣	٦٢٨
-٣٦	٤٧٥
-٣٩	٢٧٩
-٤٢	١٣٤
-٤٥	٩٧
-٤٨	٢٢
	<hr/>
	٢٤١٢

متوسط درجات عينة القاهرة = ٣٢,٤٢

الانحراف المعياري لدرجات عينة القاهرة = ٦,٦

٣٩٦

ثانياً : توزيع درجات تلاميد الوجه البحري

تكرار	فئات الدرجات
٧٥	-١٨
١٢١	-٢١
١٨٢	-٢٤
٢٥٤	-٢٧
٢٥٩	-٣٠
٣٣٧	-٣٣
٣٠١	-٣٦
١٤٢	-٣٩
٧٥	-٤٢
٤٢	-٤٥
١٥	-٤٨
<hr/>	
١٨٠٣	

متوسط درجات عينة الوجه البحري = ٣٢,٦٤

الانحراف المعياري لدرجات الوجه البحري = ٦,٦

ثالثاً : توزيع درجات تلاميذ الوجه القبلى

تكرار	فئات الدرجات
١٣	-١٨
٣٥	-٢١
٤٢	-٢٤
٧٩	-٢٧
٨٧	-٣٠
١٢٦	-٣٣
٩٨	-٣٦
٥٥	-٣٩
٣٧	-٤٢
١٢	-٤٥
٤	-٤٨
<hr/>	
٥٨٨	

متوسط درجات عينة الوجه القبلى = ٣٢,٩٢

الانحراف المعياري لدرجات عينة الوجه القبلى = ٦,١٢

رابعاً : المقارنة بين العينات الثلاث

وقد استخدم معامل " ت " لبيان مدى دلالة الفروق بين المتوسطات الثلاث وإتضح أن الفروق الثلاثة ليست ذات دلالة إحصائية عند نسبتي ٠,٠١ ، ٠,٠٥ مما دل على أن الاختبار إما يقيس الذكاء العام بعيداً عن المؤثرات الحضارية التي تميز للبيئات الثلاث بعضها عن بعض . وهذا ما يجعل الاختبار قابلاً للتطبيق في مناطق الجمهورية المختلفة مع ما بينها من فروق حضارية كما أيضاً إلى صلاحية استخدام المعايير الناتجة عن عينة التقنين لاتخاذها أساساً للتقييم بوجه عام .

٣٩٨

خامساً : توزيع الدرجات فى العينة الكلية

وكان من النتائج الأساسية لما وجد من أن الفروق بين متوسطات الدرجات فى العينات المختلفة ليست ذات دلالة إحصائية أننا نستطيع الآن أن نضم هذه العينات الفرعية على اعتبار أنها مأخوذة من مجتمع أصلى واحد ونعتبرها عينة واحدة بها من الأساق والتشابه ما يبرر اعتبارها وحدة تجريبية .

وفيما يلى توزيع الدرجات فى هذه العينة الكلية

فئات الدرجات	تكرار
-١٨	٢٣٠
-٢١	٤٠٠
-٢٤	٦١٣
-٢٧	٧٩٨
-٣٠	٩٢٣
-٣٣	١٠٩١
-٣٦	٨٤٤
-٣٩	٤٧٦
-٤٢	٢٣٦
-٤٥	١٥١
-٤٨	٤١
	<hr/>
	٥٨٠٣

متوسط درجات العينة الكلية = ٣٢,٥٤

الانحراف المعياري = ٦,٥٤

سادساً : معامل ثبات الاختبار

حسب معامل ثبات الاختبار بطريقتين مختلفتين (١) : طريقة إعادة التطبيق وطريقة التقسيم النصفى فكان معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين على عينة من ٥١٤ تلميذاً (اختيروا عشوائياً من العينة الكلية) ٠,٩٢. أما طريقة التقسيم النصفى فتج طبقاً على نفس العينة وعلى استجاباتهم فى التطبيق الأول واتخذ أسلوب الزوجى - الفردى فى التقسيم وكان معامل الثبات قبل التصحيح فى هذه الطريقة ٠,٨٤ ثم صحح هذا العامل بمعادلة سبيرمان - براون فوصل إلى ٠,٩١. والمعامل فى الطريقتين يكاد يكون متطابقاً كما أنه مرتفع .

سابعاً : معامل صدق الاختبار

حسب معامل صدق الاختبار بطريقتين مختلفتين ، اختير ٥٠٠ تلميذاً من العينة الكلية وطبق عليهم اختبار الذكاء الابتدائى : إعداد الأستاذ إسماعيل القبائى ثم حسب معامل الارتباط بين نتيجة هذا التطبيق ونتيجة تطبيق الاختبار على نفس العينة فكان معامل الصدق بهذه الطريقة ٠,٦٥ .

أما الطريقة الثانية فتتخصص فى أخذ آراء المدرسين عن ذكاء تلاميذهم . وقد روى أخذ آراء ثلاثة مدرسين مختلفين عن ذكاء كل تلميذ كما قدم لهم جميعاً تعريف للذكاء الذى يقيسه الاختبار على اعتبار أنه " القدرة على الفهم والتطبيق والاستنتاج دون اعتبار للقدرة على التحصيل أو القوة فى مادة معينة ، ثم حسب متوسط التقديرات التى وضعت على ثلاث خطوات : أقل من المتوسط ، متوسط ، فوق المتوسط .

وقد أكتفى بهذه الخطوات الثلاثة حتى لا يكلف المدرسون بموازنات تفصيلية تعلق عن قدرتهم على التقييم التفصيلى فى كثير من الحالات وقد حسب متوسط التقديرات على أساس إعطاء درجة (١-١) لتقدير : أقل من المتوسط

(١) يمكن الرجوع إلى المرجع الآتى فى حساب معامل ثبات الاختبار وصفه الدكتور السيد محمد خيرى : الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية .

٤٠٠

و(صفر) لتقدير : متوسط و (+١) لتقدير : فوق المتوسط وبذلك أمكن تحويل التقدير الكيفي Qualitative إلى تقدير كمي Quantitative وقد حسب معامل الارتباط بين درجات الاختبار ومتوسطات التقديرات فكان معامل الصدق بهذه الطريقة ٠,٥٠٤ وهو معامل كاف لمثل هذا النوع من معاملات الصدق .

ثامناً : إجراء الاختبار

الوقت المحدد لإجراء الاختبار ٣٠ دقيقة . توزع كراسات الاختبار وتلقى التعليمات الآتية :

" الاختبار ده يتكون من أسئلة عقلية ليس لها علاقة بالمواد الدراسية والإجابة تحتاج إلى تفكير - حاول إنك تجيب على الأسئلة بسرعة ولكن إجابات صحيحة بالترتيب لكت ما تضيعش وقت كبير في الإجابة على سؤال منهم - في الصفحة الأولى بجد بيانات خاصة بك أملاها أولاً ثم ضع القلم "

بعد ملء البيانات توجه التعليمات الآتية :

" ما تفتحش الكراسة إلا بعد ما يعطيك المراقب الإذن بذلك . حاتلاكي في الصفحات الثلاثة الأولى أمثلة محلولة عشر تعرف نوع الأسئلة وطريقة الإجابة - بعد ما تقرأها وتفهمها أنتقل لأسئلة الاختبار مانتساش الإذن بذلك " .

تاسعاً : تصحيح الاختبار

تعطى لكل سؤال أجيب عنه إجابة صحيحة كاملة تماماً درجة واحدة - ولا تعطى تعطى الدرجة في حالة إجابة بعض أجزاء السؤال صحيحة وبعضها خطأ مهما كان مقدار الجزء الصحيح . ويلاحظ أن بعض الأسئلة تطلب أكثر من إجابة .

عاشراً : المعايير

وكان من نتيجة التقنين أن أمكن الوصول إلى معايير تحول على أساسها الدرجات الخام في الاختبار إلى أعمار عقلية Mental Ages تستخدم في الوصول إلى معامل الذكاء .

٤٠٩

اسم التلميذ	العمر	شهر	سنة
اسم المدرسة	السنة الدراسية	الفصل	
تاريخ إجراء الإختبار			

إختبار الذكاء الإعدادي

(10 - 17 سنة حسب تعليمات الإختبار)

إعداد

الدكتور السيد محمد خيري

الدرجة	العمر العقلي	معامل الذكاء

٤.٢

هذا الاختبار يبين قدرتك على التفكير، حاول أن نجيب على أسئلته بسرعة
إجابات صحيحة - ولا تسأل أي سؤال حتى تنتهي من الاختبار.
وفيما يلي أمثلة محاولة:

مثال (١) إذا كانت كلمة قصير عكس طويل، فما عكس كلمة نظيف؟ - اختر
الإجابة الصحيحة من الكلمات الأربعة الآتية وضع رقم الكلمة التي تختارها في
المربع المقابل:

☐

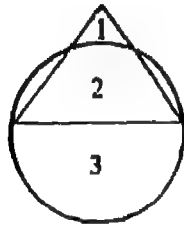
(4) كسول

(3) مجتهد

(2) قذر

(1) مهمل

مثال (2) أنظر إلى الشكل الآتي ثم أجب على السؤال، وضع الجواب في المربع
الخالي:


☐

ما هو الرقم الذي يوجد في الدائرة والمثلث معاً؟

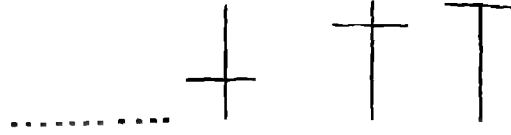
مثال (3) مجموعة الأرقام الآتية تسير حسب قاعدة خاصة - استنتج الرقمين
التاليين واكتبهما في المربعين المقابلين

☐

2 - 4 - 6 - 8 - 10

مثال (4) في هذا المثال أيضاً سلسلة من أربعة أشكال مرتبة ترتيباً خاصاً،
حذف منها الشكل الرابع ووضع مكانه نقط - اختر الشكل المحذوف من السلسلة
من الأشكال الأربعة التي تحتها وضع رقمه في المربع المقابل.

٤.٣



(4)

(3)

(2)

(1)

مثال (5) فيما يأتي درجات ثلاثة تلاميذ في إحدى المواد - أكتب ترتيب كل تلميذ منهم في خانة الترتيب ثم أكمل التي بعد الجدول.

الترتيب	الدرجة	الإسم
	25	حسن
	16	محمود
	39	محمد



فيكون ترتيب حسن هو



ويكون ترتيب محمود هو

مثال (6) ضع علامة x في المربع المقابل لأحسن إجابة.

نحن نلبس الملابس:

☐

(أ) لأن الملابس لها ألوان جميلة.

☐

(ب) لأن الملابس تحمي أجسامنا من الحر والبرد.

☐

(ج) لأن الملابس تميز بين الولد والبنت.

مثال (7) الجملة الآتية تنقصها كلمة وضع مكانها نقط - اختر الكلمة المناسبة

التي توضع مكان النقط من الكلمات الأربعة التي تحتها، وضع رقم الكلمة التي تختارها في المربع المقابل:

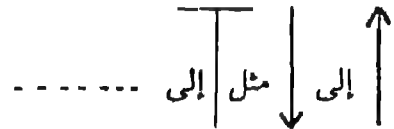
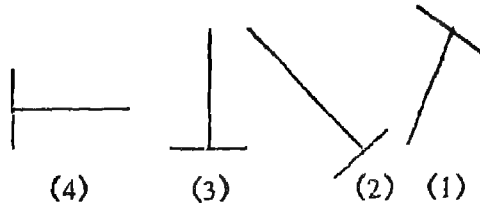
لبن إلى أبيض مثل فحم إلى ..

☐

(1) خشب (2) دخان (3) أسود (4) نار.

مثال (8) في المثال الآتي ثلاثة أشكال تحتاج إلى شكل رابع ليكملها - اختر

الشكل المناسب الذي يمكن وضعه مكان النقط من الأشكال الأربعة التي تحتها، وضع رقمه في المربع المقابل:


☐


فيما يلي أسئلة مشابهة وقد ترك المربع الخاص بالإجابة خالياً لتضع الإجابة

٤٠٥

الحروف الأبجدية :

أ - ب - ت - ث - ج - ح - خ - د - ذ - ر - ز - س - ش - ص - ض - ط - ظ - ع -
غ - ف - ق - ك - ل - م - ن - ه - و - لا - ي .

أنظر إلى الحروف الأبجدية المكتوبة فوق - وأجب عن الأسئلة الآتية :
ضع الحروف المطلوبة داخل المربع المقابل لكل سؤال .

(1) ما هو سابع حرف من الحروف الأبجدية؟

(2) ما هو الحرف الذي قبل الأخير؟

(3) ما هو الحرف الثالث بعد الحرف ظ؟

(4) ما هو الحرف الرابع قبل الحرف و؟

(5) أكتب الحرف الأوسط من الحروف التي تأتي بين ق ، و

(6) فيما يأتي أربعة أشياء ، منها ثلاثة متشابهة ، وواحد مخالف للآخرين ، أكتب رقم
الشيء المخالف في المربع المقابل :

(1) قط (2) عصفور (3) أرنب (4) كلب

٤٠٦

(7) كلمة يعاون معناها مثل معنى كلمة :

(1) يشجع (2) يرتب (3) يساعد (4) يحمس ☐

(8) أكتب العددين المكملين لسلسلة الأعداد الآتية في المربعين المقابلين :

☐ 7 - 9 - 11 - 13

إختر عكس كل كلمة من الكلمات الآتية من بين الكلمات الأربعة التي تحتها
وضع رقم الكلمة التي تختارها في المربع المقابل :

(9) كلمة ضيق عكسها كلمة :

(1) كبير (2) ضخم (3) عريض (4) واسع ☐

(10) كلمة خائن عكسها كلمة :

(1) جريء (2) أمين (3) جبان (4) ضعيف ☐

(11) كلمة متقدم عكسها كلمة :

(1) بطيء (2) متأخر (3) مبكر (4) سريع ☐

ضع علامة × في المربع المقابل لأحسن إجابة فيما يأتي :

(12) يجب علينا أن نستحم :

(أ) لأن الإستحمام ينظف أجسامنا ☐

(ب) لأن الإستحمام يقوي أجسامنا ☐

(ج) لأن الإستحمام ينشط أجسامنا ☐

(13) يطبع تاريخ السفر على التذاكر دائماً :

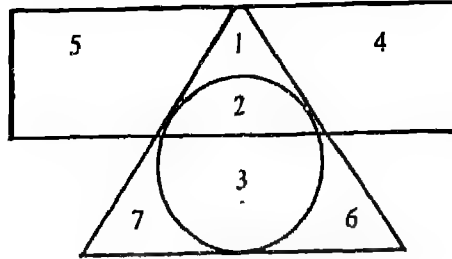
(أ) حتى لا ينسى المسافر موعد سفره . ☐

(ب) حتى لا تضيع التذاكر من أصحابها . ☐

(ج) حتى لا تستعمل في يوم آخر . ☐

٤٠٧

أنظر إلى الشكل الآتي ثم أجب عن الأسئلة .



(14) ما هو الرقم الموجود في الدائرة والمثلث معاً، وليس موجوداً في المستطيل؟

(15) ما هو الرقم الموجود في المثلث والمستطيل معاً، وليس موجوداً في الدائرة؟

(16) ما هو الرقم الموجود في الدائرة والمثلث والمستطيل معاً؟

الجملة الآتية تنقصها كلمة، وضع بدلها نقط - اختر الكلمة المناسبة التي توضع مكان النقط من الكلمات الأربعة التي تحتها، وضع رقم الكلمة التي تختارها في المربع المقابل:

(17) مفتاح إلى حديد مثل كرسي إلى ...

(1) خشب (2) جلوس (3) مسند (4) أرض

٤٠٨

ضع علامة x في المربع المقابل لأحسن إجابة فيما يأتي:

(18) لا يستحم أكثر الناس في البحر شتاء:

(أ) لأن المطر قد يسقط فوقهم

☐

(ب) لأن جو الشتاء بارد

☐

(ج) لأن الناس لا يأخذون عطلتهم في الشتاء.

☐

(19) فيما يأتي أربعة أشياء، منها ثلاثة متشابهة، وواحد مخالف للآخر، أكتب رقم

الشكل المخالف في المربع المقابل:


☐

(4)

(3)

(2)

(1)

فيما يأتي درجات عشرة تلاميذ في إحدى المواد، أكتب ترتيب كل منهم في
خانة الترتيب ثم أكمل الجمل التي بعد الجدول.

٤٠٩

(24) ضع علامة × في المربع المقابل للإستنتاج الصحيح
نستطيع الققط أن نرى في الظلام

☐

(أ) لأن الفيران لا تخرج إلا ليلاً

☐

(ب) لأن الققط تحب النوم نهاراً

☐

(ج) لأن تركيب أعين الققط يساعدها على ذلك.

☐

(25) كلمة جريء معناها مثل معنى كلمة :

(1) نظيف (2) قوي (3) شجاع (4) سريع

(26) أكتب رقم الشيء المخالف للباقيين فيما يأتي في المربع المقابل :

☐

(1) ملح (2) ماء (3) لبن (4) زيت

ضع علامة × في المربع المقابل للإجابة الصحيحة :

(27) إن المنزل (في الثاني السلامة) معناه :

☐

(أ) يجب أن نسلم على كل من يقابلنا .

☐

(ب) الشخص البطيء يتأخر عن غيره .

☐

(ج) التسرع قد يضر صاحبه .

(28) إن المثل (من حفر لأخيه حفرة وقع فيها) معناه

☐

(أ) أنظر أمامك حتى لا تقع

٤١٠

☐

(ب) من يعمل شراً يعود عليه

☐

(ج) تسبب الحفر أخطار كثيرة

ضع علامة x في المربع المقابل للإستنتاج الصحيح :

(29) حضر فتحي قبل حسن .

وحضر إبراهيم قبل فتحي .

☐

(أ) حضر حسن قبل الجميع

☐

(ب) حضر إبراهيم قبل الجميع

☐

(ج) حضر فتحي قبل الجميع

(30) ذراع إلى يد مثل . . . إلى قدم

☐

(1) أصبع (2) ركبة (3) فخذ (4) ساق

☐

(31) جناح إلى طائر مثل . . . إلى سمك

(1) قشر (2) خياشيم (3) زعانف (4) ماء

اكتب الرقمين التاليين في سلسلة الأرقام الآتية في المربعين المقابلين.

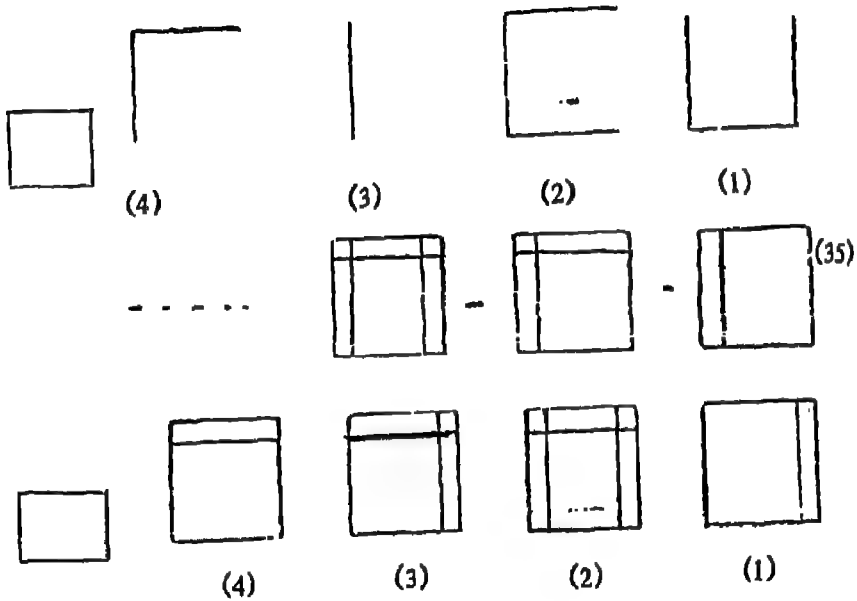
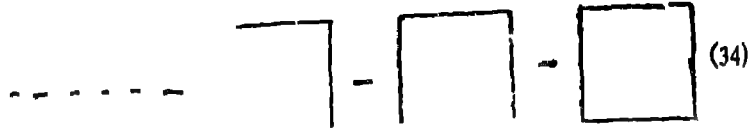
☐
☐

(32) 6 - 9 - 9 - 12 - 12

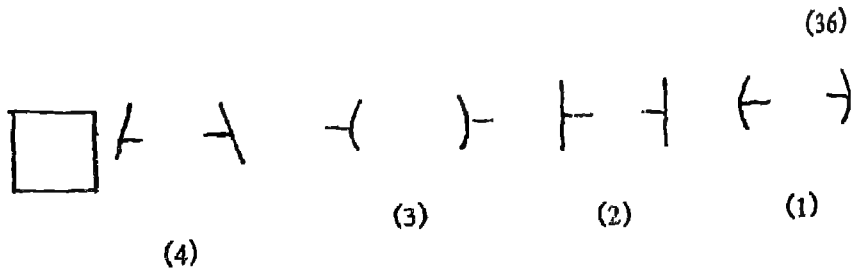
☐
☐

(33) 8 - 4 - 2 - 1

فيما يأتي سلسلة من أربعة أشكال، تسير حسب نظام خاص حذف منها الشكل الرابع، ووضع مكانه نقط - اختر الشكل المحذوف في السلسلة من الأشكال التي تحتها، وضع رقمه في المربع المقابل.

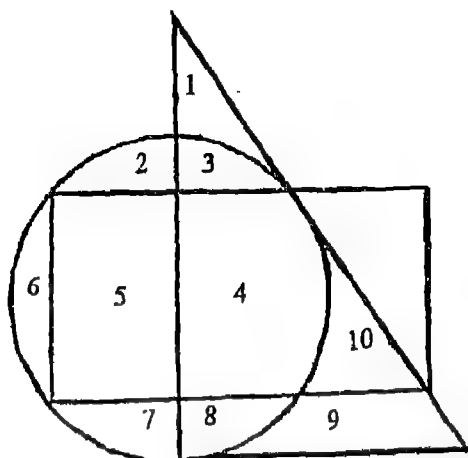


أكتب رقم الشكل المخالف للباقيين فيما يأتي في المربع المقابل:



٤١٢

أنظر إلى الشكل الآتي وأجب عن الأسئلة :



(37) ما هما الرقمان الموجودان في المثلث وليس في الدائرة أو المستطيل؟

(38) ما عدد الأرقام الموجودة في المثلث؟

(39) ما هو أكبر رقم موجود في المثلث والدائرة معاً؟ . .

ضع علامة x في المربع المقابل للإستنتاج الصحيح .

(40) يجلس حامد يسار كامل

ويجلس كامل يسار محمود

(أ) محمود الأول من اليمين

٤١٣



(ب) محمود الأوسط



(ج) محمود الأول من اليسار

أكتب الرقمين التاليين في سلسلة الأرقام الآتية في المربعين المقابلين :



(41) 7 - 6 - 6 - 5 - 4 - 4



(42) 7 - 6 - 4 - 3 - 2

(43) أكتب رقم الشيء المخالف للباقيين في المربع المقابل :



(1) دقيقة (2) ميزان (3) رطل (4) ياردة

ضع علامة × في المربع المقابل للإجابة الصحيحة : (44) إن المثل (إن

الطيور على أشكالها تقع) معناه



(أ) إن الطيور تقع إذا ما ارتفعت

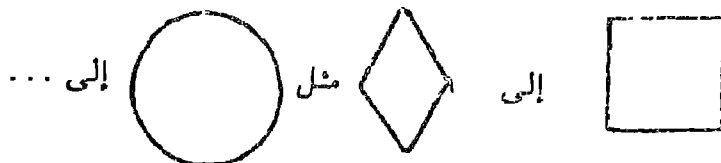


(ب) قليل ما يقع الشخص الماهر

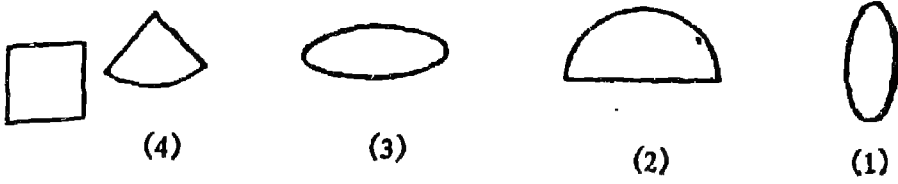


(ج) يميل كل شخص إلى نوعه .

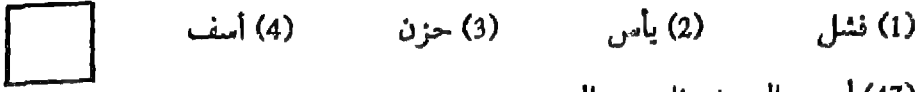
(45)



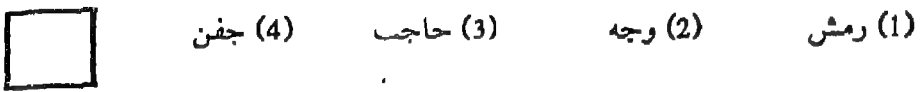
٤١٤



(46) أمل إلى ... مثل حياة إلى موت

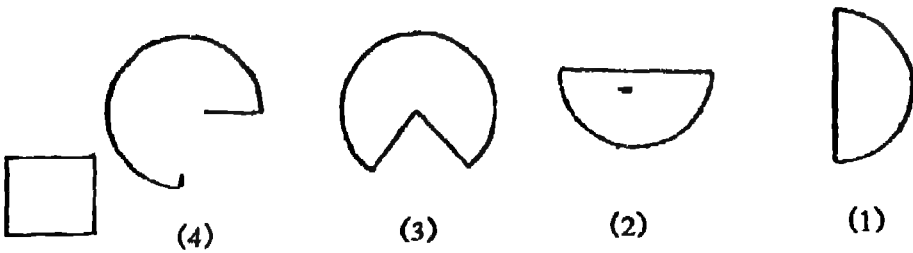
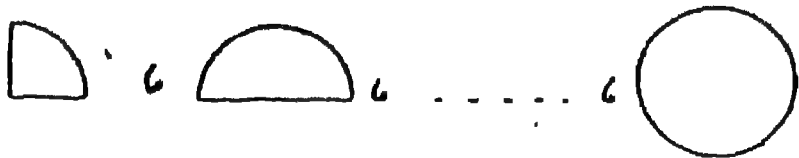


(47) أصبع إلى يد مثل عين إلى ..



فيما يأتي سلسلة من الأشكال تسير حسب قاعدة خاصة ، حذف منها الشكل الثاني ، ووضعه مكانه نقط - اختر الشكل التي حذف في السلسلة من بين الأشكال الأربعة التي تحتها وأكتب رقمه في المربع المقابل:

(48)



٤١٥

اكتب رقم الشيء المخالف للباقيين في المربع المقابل:

☐

(49) (1) صدق (2) عدل (3) مخلص (4) مروءة

(50) اكتب العددين التاليين في سلسلة الأعداد الآتية في المربعين التاليين:

☐☐

1 - 4 - 9 - 9 - 16 - 25 - ... - ...

التجربة العملية السادسة

اختبار الذكاء العالي

الدكتور / السيد محمد خيرى

ماذا يقيس هذا الاختبار ؟

يتكون هذا الاختبار من ٤٢ سؤالاً تتدرج في الصعوبة وتتضمن عينات مختلفة من الوظائف الذهنية أهمها :

- ١ - القدرة على تركيز الانتباه الذي يتمثل في تنفيذ عدد من التعليمات دفعة واحدة .
- ٢ - الاستعداد اللفظي : ويتمثل في التعامل بالألفاظ في أسئلة التعبير والمترادفات .
- ٣- القدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال يتمثل في المقارنة بين عدد من الأشكال للكشف عن العلاقة بينها .
- ٤ - الاستدلال العددي : ويتمثل في حل سلاسل الأعداد وأسئلة التفكير الحسابي .
- ٥ - الاستدلال اللفظي : ويتمثل في الأحكام المنطقية والمتناسبات اللفظية .

ولقد استغرق في إعداد الاختبار وتقنيته زهاء السبع سنوات وقد مر في مراحل تجريبية متعددة وقد عدل بعد كل محاولة تجريبية للوصول إلى معامل مناسب لكل من الثبات والصدق كما حسبت معاملات الصعوبة للوحدات في كل محاولة وأعيد ترتيب الوحدات على ضوء هذه النتائج .

ويقيس هذا الاختبار ما يطلق عليه " الذكاء العام " ، والاختبار بوضعه الحالي إنما يقيس القدرة على الحكم والاستنتاج خلال ثلاثة أنواع من المواقف : مواقف لفظية ومواقف عديدة ومواقف تتناول الأشكال المرسومة ، وبذلك يقترب مفهوم الذكاء الذي يهدف هذا الاختبار لقياسه من المفهوم الذي سبق أن أطلق عليه سبيرمان " العامل العام g " في مقالة الأول في هذا المجال الذي نشره سنة ١٩٠٤ في المجلة الأمريكية لعلم النفس . ويتضمن هذا المفهوم إدراك العلاقات Ralations والمتعلقات Correlates .

ويصلح هذا الاختبار لقياس الذكاء حسب ما عرفناه فى المستويات التعليمية الثانوية وما يعادلها والعليا والجامعية بما فى ذلك الدراسات العلمية أو الأدبية ، النظرية أو العملية - ونظراً لطبيعة العينة التى يطبق عليها وعدم صلاحية استخدام العمر العقلى Mental Age للتعبير عن مستوى الذكاء فى هذه الأعمار فقد استخدم الاختبار الرتب المئينية Percentiles فى المعايير التى توصل إليها .

تقنين الاختبار Stand disation

اشتملت عينة التقنين على ٥٨٢٨ طالباً فى المستويات المختلفة ، فقد اشتملت العينة على المستوى الثانوى بفرعيه العلمى والأدبى كما اشتملت عينة المستوى الجامعى على كليات نظرية وأخرى عملية .

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الطلبة

الفئة	ثانوى علمى	ثانوى أدبى	معاهد عليا	كليات عملية	كليات نظرية
المتوسط	٢١,٠٢	١٩,٢٨	١٨,٨١	٢٢,٧٨	٢٠,١
الانحراف المعيارى	٧,٨٦	٧,٤١	٦,٦	٧,٥٩	٨,٤٦

مقارنة بين متوسطات درجات فئة الطلبة

فيما يلى جدول يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات فئات الطلبة وقد استخدم فى هذه المقارنة اختبار " ت " (١) Test "t" للدلالة على الإحصائية واتخذت نسباً ٠,٠٥ ، ٠,٠٢ أساساً للمقارنة (N. S = الفرق ليس له دلالة . S* = الفروق ذو دلالة عند نسبة ٠,٠٥ ، S** = الفرق ذو دلالة عند نسبتي ٠,٠٥ ، ٠,٠١) .

(١) انظر : دكتور السيد محمد خيرى . الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، ص ٣٦١ .

كليات نظرية	كليات عملية	معاهد عليا	ثانوى أدبى	ثانوى علمى	
S**	S*	S**	S*	-	ثانوى علمى
S**	S**	N. S	-		ثانوى أدبى
S**	S**	-			معاهد عليا
S**	—				كليات عملية
-					كليات نظرية

مقارنة بين متوسطات درجات فئات الطلبة

والفئات المقابلة من الطالبات

الجدول الآتى يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات فئات الطلبة والفئات المقابلة من الطالبات باستخدام اختبار " ت " للدلالة الإحصائية .

كليات نظرية	كليات عملية	معاهد عليا	ثانوى أدبى	ثانوى علمى	طالبات طلبة
N.S	N.S	N.S	N.S	N.S	ثانوى علمى
	N.S	N.S	N.S		ثانوى أدبى
	N.S	N.S			معاهد عليا
N.S	N.S				كليات عملية
N.S					كليات نظرية

مقارنة بين متوسط الدرجات والتشتت لمجموعة

الطلبة ومجموعة الطالبات بوجه عام

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري
الطلبة	٢٠,٣٣	٧,٧٤
الطالبات	٢٠,٣١	٧,٢٩

الفرق بين المتوسطين ليس له دلالة .

الطلبة والطالبات معاً (العينة الكلية) $م = ٢,٣١$ $ع = ٧,٨٠$

ثبات الاختبار

حسب معامل ثبات الاختبار باستخدام صورتين هذا المعامل وهما إعادة تطبيق الاختبار ومعامل الثبات النصفى وقد حسب المعامل من تطبيق الاختبار مرتين على عينة عشوائية من العينة الكلية حجمها ٥٢٨ طالباً وطالبة وكانت المدة الفاصلة بين التطبيقين أسبوعان فكان معامل الثبات بهذه الصورة ٠,٨٤٥ ثم حسب معامل الثبات النصفى (الفردى - الزوجى) على عينة عشوائية من العينة الكلية حجمها ٨٠٠ طالباً وطالبة وكان معامل الثبات بهذه الصورة (بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون) ٠,٨٨١ وهو فى الحالتين معامل مرتفع ذو دلالة إحصائية كافية .

صدق الاختبار

حسب معامل الصدق بطرق مختلفة :

أ - حسب معامل الارتباط بين نتائج الاختبار ونتائج تطبيق اختبار الذكاء الثانوى (تأليف الأستاذ اسماعيل القباني - الناشر : دار التأليف والنشر والترجمة) باستخدام معامل بيرسون (Product Moment) فكان معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين ٠,٦٩٤ .

ب - اختيرت عينة عشوائية من ٤٠٠ طالب بالمدارس الثانوية في مدارس مختلفة وطلب من ثلاثة من الأساتذة الذين يدرسون لهم إعطاء تقديرات لهؤلاء الطلبة فيما يتعلق بالذكاء وقد عرف لهم الذكاء على أنه " القدرة على الفهم والاستنتاج والابتكار دون التقيد بالقدرة التحصيلية في المواد التي يدرسونها " وقد روعى التنوع في المواد التي يقومون بتدريسها لهؤلاء الطلبة - وطالبوا بوضع تقديراتهم من ثلاثة خطوات : أقل من المتوسط - متوسط - فوق المتوسط .

وقد أكتفى بهذه الخطوات الثلاث حتى لا يكلف الأساتذة بموازنات تفصيلية تعلق عن قدرتهم عن التقييم التفصيلي في كثير من الحالات . وقد حسب متوسط التقديرات لكل طالب وذلك بإعطاء درجة ١- لتقدير : أقل من المتوسط وصفر لتقدير : متوسط و ١+ لتقدير : فوق المتوسط وبذلك أمكن تحويل التقدير الكيفي Qualitative إلى تقدير كمي Quantitative .

وقد حسب معامل الارتباط بين متوسط التقديرات ودرجة الطالب في الاختبار الحالي فكان معامل الصدق بهذه الصورة ٠,٥٢٢ وهو معامل كاف لمثل هذا النوع من معاملات الصدق .

ج - حسب معامل الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات أفراد العينة الذين في السنة الإعدادية أو الأولى من المستوى العالي أو الجامعي في نهاية العام فكان ٠,٥١٨ ، وقد أكتفى بطلبة السنة الأولى أو الإعدادية لأن أفراد العينة بعد هذا المستوى تكون عينة منتقاة Selected يجعل المعامل منخفضاً بطبيعته .

إجراء الاختبار

الوقت المحدد لإجراء الاختبار ٣٠ دقيقة . توزع كراسات الاختبار وتلقى التعليمات الآتية : " هذا الاختبار يحتوى على عدد من الأسئلة الذهنية وهو لا يتعلق بالمواد الدراسية ولكنه يبين قدرتك على التفكير - حاول أن تجيب عن الأسئلة بالترتيب وبسرعة ولكن لا تضيع وقتاً كبيراً في الإجابة عن أحد الأسئلة . لاحظ أن

زمن الاختبار نصف ساعة . فى الصفحة الأولى فى المستطيل العلوى تجد بيانات خاصة بك أملأها أولاً ثم ضع القلم " .

بعد ملء البيانات توجه التعليمات الآتية : " لا تفتح الكراسة إلا عندما يؤذن لذلك بذلك - ستجد فى الصفحة الأولى أمثلة توضح لك ما يطلب منك عمله فى أسئلة الاختبار - بعد فهمها أنتقل مباشرة إلى الصفحة التالية وأجب عن أسئلة الاختبار - عندما تسمع " ضع القلم " ضع القلم مباشرة ولا تكتب شيئاً بعد ذلك " .

تصحيح الاختبار

تعطى لكل سؤال أجيب عنه إجابة كاملة درجة واحدة - ولا تعطى الدرجة فى حالة إجابة بعض أجزاء السؤال صحيحة وبعضها خطأ مهماً كان الجزء الصحيح - ويلاحظ أن بعض الأسئلة تطلب عدداً من الإجابات ينبغى أن تكون جميعها صحيحة للحصول على الدرجة .

معايير الإجابة

قنن الاختبار على أساس وضع رتب مئوية^(١) (Percentiles) مقابلة للدرجات الخام .

أخذت مجموعة التقنين كلها على أنها عينة عينة المعايير دون تخصيص أو فصل بين الفئات المختلفة الداخلة فى العينة الكلية على اعتبار أن هذا الاختبار يقس أساساً الذكاء العام بجوانبه ومظاهره المختلفة دون الاهتمام بتخصص الميادين المهنية أو الدراسية .

(١) يرجع إلى السيد محمد خيرى : الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، ص ٤٤١ لحساب الرتب المئوية .

٤٢٥

التجربة العملية السابعة

اختبار الذكاء

إعداد

الدكتور / جابر عبد الحميد جابر الدكتور / عماد الدين سلطان

اختبار الذكاء

إعداد

دكتور جابر عبد الحميد جابر دكتور عمار الدين سلطان

الاسم :
السنة الدراسية :
المدرسة :
المدينة أو القرية :
يوم شهر سنة
تاريخ الاختبار :
تاريخ الميلاد :
السن :
تفاني الاختبار :
قام بتطبيق الاختبار :
قام بتصحيح الاختبار :
ملاحظات :

ابتدی

- ۱ - مرتفع - منخفض
- ۲ - کبیر - صغیر
- ۳ - بطيء - سریع
- ۴ - خطر - أمن
- ۵ - حقیقی - صادق
- ۶ - ینتقی - یختار
- ۷ - رذیلة - فضیلة
- ۸ - متشابه - مختلف
- ۹ - عصب - حسد
- ۱۰ - یهزأ - یسخر
- ۱۱ - یلوم - یمدح
- ۱۲ - یأرز - مشهور
- ۱ - عبوس - مکتب
- ۱۴ - حقیف - متعلم
- ۱۵ - حتمیز - حقیق
- ۱۶ - یصلد - یفسد
- ۱۷ - شور - تهویر
- ۱۸ - عسکری - مدنی
- ۱۹ - أخری - دنیوی
- ۲۰ - النافذ - الباقی

الاختبار الثاني

التعليمات :

• أنظر إلى كل سطر من الأعداد الآتية . واكتب على النقط المقابلة العددين اللذين يكملان السلسلة العددية

مثال .

٠٠	٠٠	١٢	١٠	٨	٦	٤	٢	—
٠٠	٠٠	٤	٥	٦	٧	٨	٩	—١
٠٠	٠٠	٤	٤	٣	٣	٢	٢	—١
٠٠	٠٠	٧	٣	٧	٢	٧	١	—٤

والآن أجب بأسرع ما يمكنك :

ابتدى

٠٠	٠٠	٧	٦	٥	٤	٣	٢	— ١
٠٠	٠٠	٣٥	٣٠	٢٥	٢٠	١٥	١٠	— ٢
٠٠	٠٠	٣	٤	٥	٦	٧	٨	— ٣
٠٠	٠٠	٢١	١٨	١٥	١٢	٩	٦	— ٤
٠٠	٠٠	٢٥	٢١	١٧	١٣	٩	٥	— ٥
٠٠	٠٠	١	٤	٦	٦	١	٨	— ٦
٠٠	٠٠	١٧	١٧	٢١	٢١	٢٥	٢٥	— ٧
٠٠	٠٠	٤	٤	٦	٦	٨	٨	— ٨
٠٠	٠٠	٣٣	٢٢	٨	٤	٢	١	— ٩
٠٠	٠٠	١٢	٩	٨	٥	٤		— ١٠
٠٠	٠٠	٦	٩	١١	١٤	١٦	١٩	— ١١
٠٠	٠٠	١٨	١٣	٩	٦	٤	٣	— ١٢
٠٠	٠٠	١	١٤	١٥	١٣	١٤	١٣	— ١٣
٠٠	٠٠	١٤	١٦	٢٣	٢٦	٢٨	٢٩	— ١٤
٠٠	٠٠	١٣	١٦	١٣	١٧	١٤	١٨	— ١٥

الاختبار الثالث

التعليقات :

في كل سطر من السطور الآتية تجد أن الكلمة الأولى تتصل بالكلمة الثانية بطريقة معينة وعليك أن تتذكر هذه العلاقة ثم تضع خطأ تحت الكلمة التي تتصل بالكلمة الثالثة (داخل المربع) بنفس الطريقة .

مثال :

١ - السماء - زرقاء .	العشب	دافئ - كبير - أخضر - عالي
٢ - السمك - يعموم .	الرجل	طويل - قري - متحمس - يمشي

إبتدئ :

١ - فوق - القبة .	تحت	فوق - القاعدة - البحر - السماء :
٢ - الجلوس - الكرسي .	النوم	كتاب - ينام - لذيذ - السرير
٣ - البرسيم - البقر .	الحبر	دقيق - الانسان - زيت - قرن .
٤ - الشيطان - شرير .	الملاك	خير - بهريل - جنة - نار .
٥ - الذئب - الغنم .	القط	العرو - القط الصغير - الثعلب - الفار
٦ - الضابط - الجندي .	المدرس	التلميذ - جيش - كتيبة - حرب .
٧ - الصياد - البندقية .	صياد السمك	شجاع - الشبكة - السمكة - ماء .
٨ - برد - حر .	شتاء	ثلج - بحار - صيف - فلاجية .
٩ - كثير - وحيص .	نادر	غالي - غزيز - شائع - جيد .
١٠ - الم - الأب .	الحال	الاخت - الاخ - الام - الحالة .

الاختبار الرابع

العليمات :

انظر إلى الصف الأول من الأشكال التي أمامك .. نريد أن أول شكل هو المربع ... وبعده نجد
بعض أشكال أخرى وبين هذه الخمسة أشكال يوجد شكلان يمكن أن يمتلا مربعا مثل المربع الأول وذلك
بالإضافة وعضهما معا ... [على المختبر أن يرسم الشكلين على السبورة بحيث يبعد الواحد منهما عن الآخر
ببضع إصبعين]

(الآن حاول أن تضع نقطة داخل كل من هذين الشكلين في كراسة الاختبار التي أمامك هكذا :)

(على المختبر أن يضع النقطتين داخل الشكلين عا)

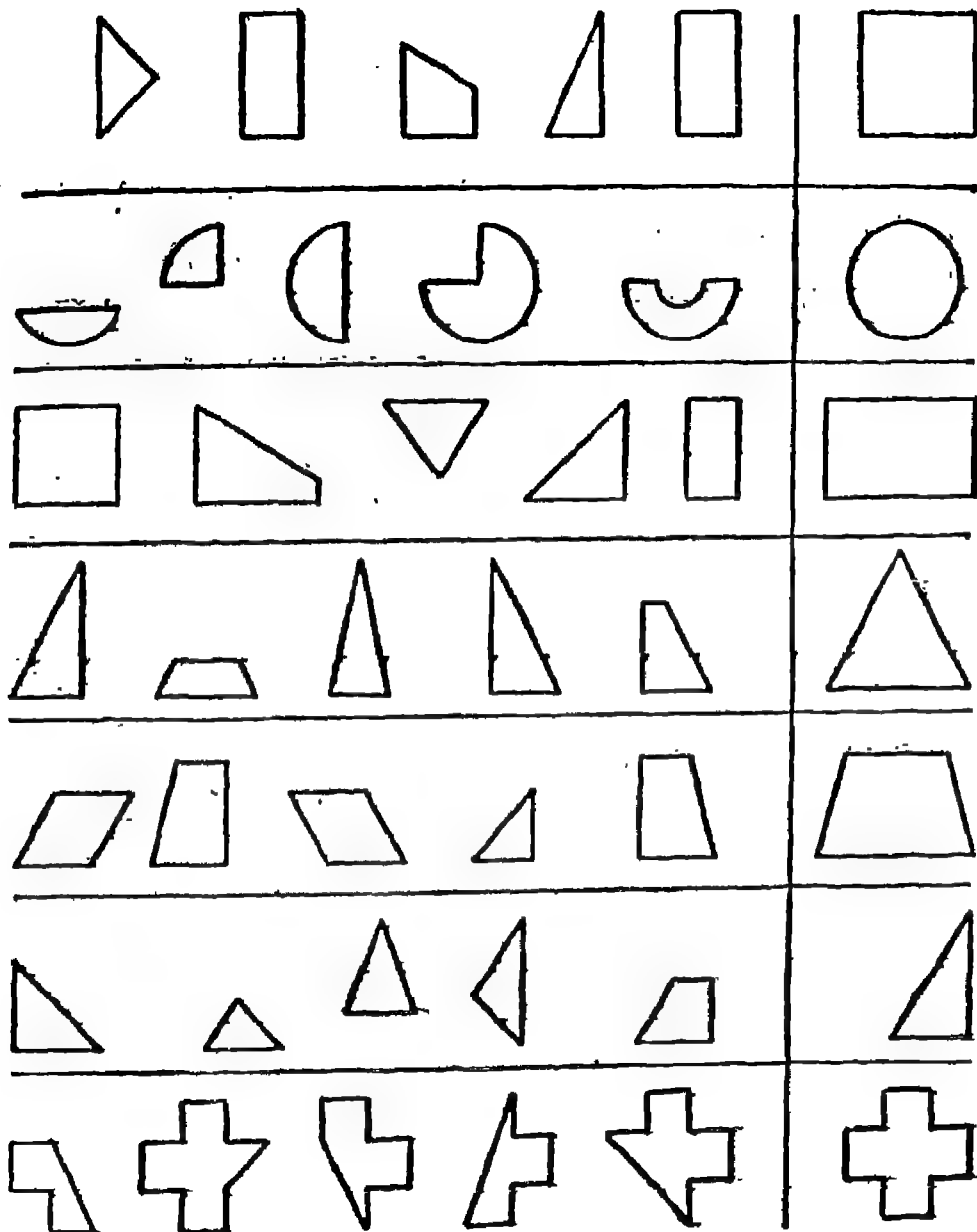
أسكروا الأقلام ، الزمن ٢٠ دقيقة لكل محاولة .

المحاولة الأولى :

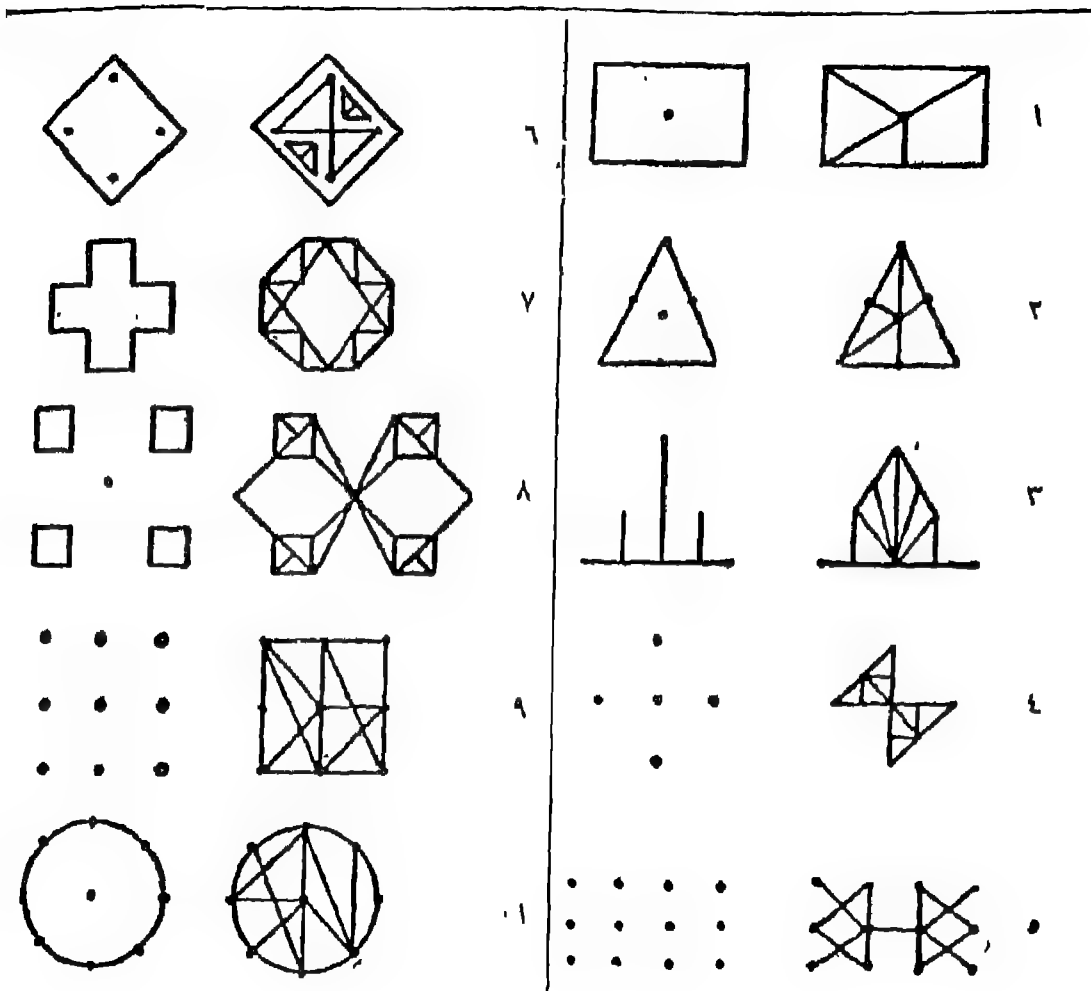
والآن أنظر إلى السطر التالي الذي يبدأ بالدائرة وأوجد
ما يصنعان دائرة .. وضع علامة داخل هذين الشكلين ،

المحاولة الثانية ... والثالثة ... إلخ حتى المحاولة السابعة .

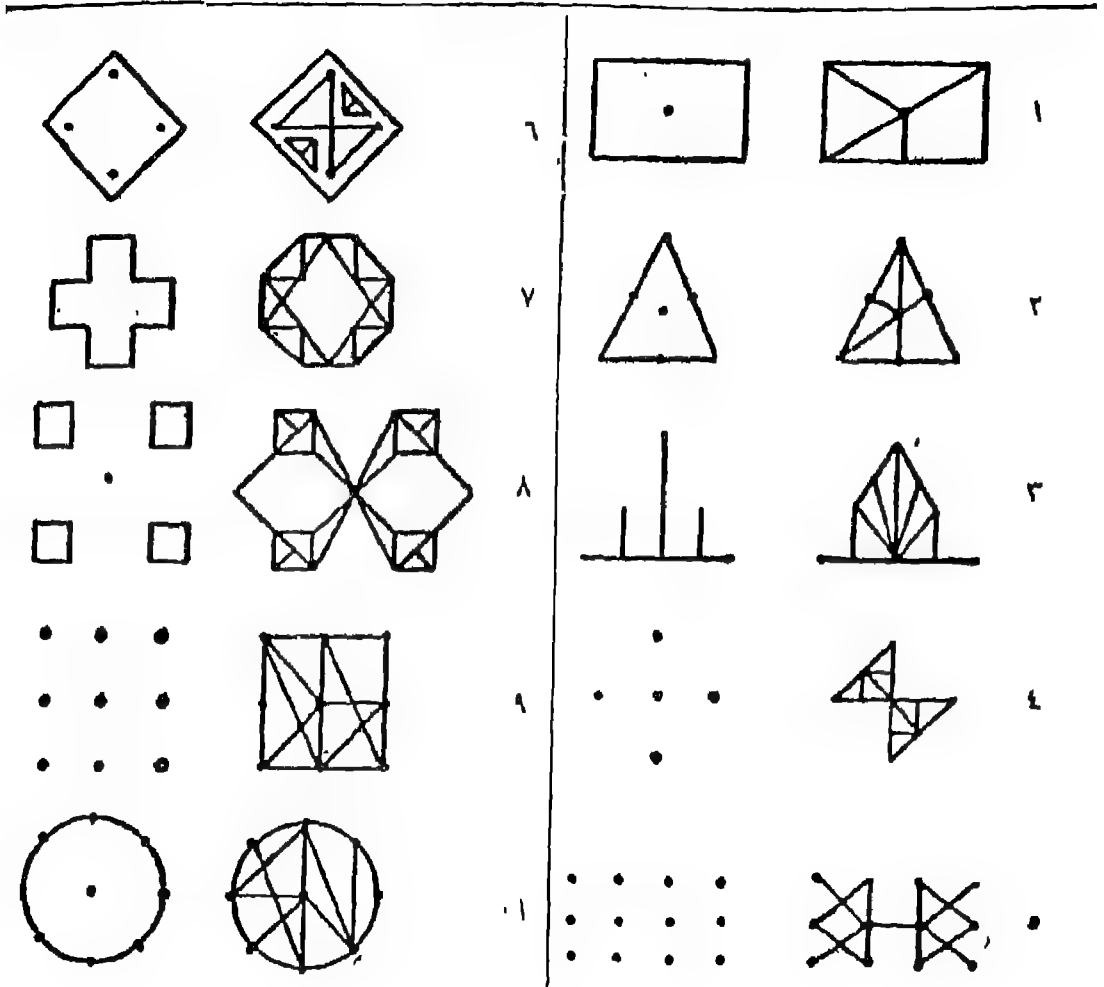
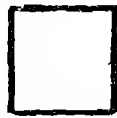
٤٢٢



276



276



الاختبار السادس

التعليمات :

• في كل سطر من الاسطر التالية نجد أنه يبدأ بكلمة داخل مربع وأمامها عدة كلمات أخرى . . عليك أن تضع خطاً تحت الكلمة التي تمثل الصفة الرئيسية للكلمة داخل المربع .

مثال :-

- | | | |
|-----|---------|------------------------------|
| ١ - | المنضدة | قصيرة - مستديرة - أثاث - خشب |
| ٢ - | التفاح | طعام - ينمو - فاكهة - حلو |

والآن اجب بأسرع ما يمكنك

- | | | |
|------|-----------|------------------------------------|
| ١ - | الحريز | أحمر - موزة - قماش - ثوب |
| ٢ - | الحبس | خضروات - أخضر - صهي - له أوراق |
| ٣ - | الرجل | يحارب - انسان - قوى - طويل |
| ٤ - | البنديقة | خطرة - يهوب - تجرح - سلاح |
| ٥ - | التجارة | أدوات - مهنة - دكان - منشأ |
| ٦ - | الذهب | يلعب - خاتم - معدن - تقود |
| ٧ - | العربة | وسيلة مواصلات - حديد - حنان - لعبة |
| ٨ - | كرة القدم | صحية - رياضة - فريق - ملعب |
| ٩ - | الامانة | فضيلة - أفضل - امتياز - حرفة |
| ١٠ - | الجمال | سفينة صحرى - حيوان - يركب - أليف |
| ١١ - | المطرقة | نجار - مسامير - أدلة - نافذة |
| ١٢ - | التحفة | شمع - طيور - خشبة - تلعب |
| ١٣ - | الشاة | قطيع - حيوان - لحم - تفج |
| ١٤ - | السردين | ملح - طعام - يسبح - سمك |
| ١٥ - | الوردة | جيلة - نبات - حمراء - عطرية |

٤٣٦

الاختيار السابع

ما هي استخدامات الطوب الأحمر؟

- ١
- ٢
- ٣
- ٤
- ٥
- ٦
- ٧
- ٨
- ٩
- ١٠

ماذا يحدث لو أن الإنسان تضاعف طوله؟

- ١
- ٢
- ٣
- ٤
- ٥
- ٦
- ٧
- ٨
- ٩
- ١٠

الاختبار الثامن

التعليات :

أمامك عشر عبارات وأمام كل عبارة ثلاث جمل وعليك أن تقرأ تلك الجمل بدقة وتضع لائحة أمام أحسن تكملة . .

مثال :

- () لأن الجلد مرن ويعيش أطول
() لأن الجلد يتحمل الصدمات . .
() لأن الجلد أنسب حاجة .

تصنع الأحذية من الجلد

من الواضح أن أفضل إجابة هي الأولى

أبدى :

- () يزرع في الوجه البخرى .
() يمكن غزله ونسجه .
() إنتاج زراعى .

١ - يستخدم القطن في صناعة الملابس لأنه

- () ينظم درجة الحرارة .
() يخبرنا عن درجة الحرارة
() يحتوى على زيت .

٢ - الترمومتر أداة نافعة لأنه

- () يفهمون الطبيعة الانسانية
() قلوبهم وحيمة .
() يداوون المرضى

٣ - الاطباء نافعون لأنهم

- () يعطينا ردا أسرع .
() يستخدم أسلاك أطول .
() اختراع حديث .

٤ - التليفون أكثر فائدة من التلغراف لأنه

٥ - الأضواء الكهربائية أفضل من أضواء الجاز لأن ()
 () ضوءها أبيض
 () أقل خطورة ومريحة
 () أرخص .

٦ - المسارح مؤسسات مفيدة لأنها ()
 () توجد عملاً للممثلين .
 () وسيلة ترويح للجمهور .
 () تعطى الأغنياء فرصة لالتفلق نفوسهم .

٧ - يصعب إيقاف القطار عن السيارة لأنه ()
 () أثقل .
 () أطول .
 () فرائمه ليست جيدة .

٨ - تعتبر القوانين هامة للمجتمع لأنها ()
 () تمنع الحوادث .
 () تقبض على اللصوص .
 () تحافظ على حرية الناس وأمنهم .

٩ - الذهب أنسب من الحديد لعمل النقود لأن ()
 () الذهب جميل .
 () الحديد يصدأ بسهولة .
 () الذهب أندر وأكثر قيمة .

١٠ - الماء عنصر هام في حياة كل كائن حي لأنه ()
 () بدونها تنعدم حياة الكائن الحي .
 () مرطب .
 () متوفر في كل مكان .

الاختبار التاسع

التعليمات :

مثال :

- ١ — كم عدد ٥ رجال و ١٠ رجال ؟
٢ — إذسرت بسرعة ٤ أميال في الساعة فما هي المسافة التي تقطعها في ٣ ساعات ؟

ابتدى :

- ١ — كم عدد ٢٠ قارب ، ٩ قوارب ؟
٢ — إذا اشترى رجل طابع بريد بأربعة ملحات وأعطى البائع قرشاً فما الباقي ؟
٣ — إذا اشترى رجل طابع بريد بستة ملحات وأعطى البائع خمسة قروش فما الباقي ؟
٤ — كم برقالة تشتريها بمبلغ ٢٦ حلماً إذا كانت البرقالة الواحدة بأربعة ملحات ؟
٥ — كم ساعة يستغرقها الشخص ليقطع ٢٤ كيلومتراً بسرعة ٣ كيلومترات في الساعة ؟
٦ — إذا اشترى رجل ٧ طوابع بريد ثمن كل واحد منها مليوناً وأعطى البائع ورقة من فئة خمسة قروش فكيف يتبقى له ؟
٧ — إذا كانت ٢ كيلوجرامات تين بـ ٢٥ قرشاً فكيف كيلوجراماً تشتريها بجنه واحد ؟
٨ — إذا اشترت قطعتين من الصوف ثمن كل منهما ٧٠ قرشاً وقطعة من الحرير ثمنها ٦٠ قرشاً وأعطيت البائع خمسة جنيهات فما الباقي ؟
٩ — مجموعة من الكشافة سارت ٤٠ ميلاً في خمسة أيام في اليوم الأول سارت ٩ أميال ، وفي اليوم الثاني سارت ٦ أميال وفي اليوم الثالث سارت ١٠ أميال وفي اليوم الرابع سارت ٧ أميال فما عدد الأميال التي قطعتها في اليوم الأخير ؟
١٠ — إذا اشترى رجل سيارة بثلاثي ثمنها الأصلي ودفع ٤٠٠ جنيه فكيف كان ثمنها الأصلي ؟

التجربة العملية الثامنة

اختبار "حقى" للذكاء

اختبار حقي للذكاء

صفة (١)

الذكاء : أو النهاية بالعامية ، هي ما اتفق السيكولوجيون على تعريفه بأنه :
« القدرة العامة للفرد التي تعمل على تكييف تفكيره للبيئات الجديدة »
(سترن Stern) ، أو « القدرة الشاملة التي تجعل سلوك الفرد هادفاً ، وتفكيره
معقولاً ، وتعامله مع بيئته فعالاً » (نيرمان Terman) ، أو « القدرة الكلية
على السلوك الهادف والتفكير المجرد والتجاوب المؤثر مع البيئة » (ويكسلر
Wechsler) . أى = أنت ذكى لأنه تستطيع أن تستجيب للبشريات أو المشاكل
بأنجح وأسرع الطرق وأكثرها اقتصاداً ، (حقى) . وحيث أن معظم اختبارات
الذكاء المستعملة لفظية ، فإنها وإن كانت تختبر أولاً ، مقدورك على الاقتران والفهم
والربط والاستدلال والاستنتاج ، إلا أنها في الحقيقة تختبر أيضاً ، مدى تذكرك
لتجربتك . سواء مدرسية (قدرتك على التحصيل) أو عامة (قدرتك على
استيعاب المثيرات العامة حولك) .

ويشار إلى مستوى الذكاء بواحدة من ثلاثة معايير : (١) العمر العقلي
mental age : وهو القدرة العقلية للأطفال المتوسطين في عمر زمني معين . فمثلاً
الطفل في العاشرة من العمر يعمل على نفس مستوى الأطفال المتوسطين في سن
العاشرة . (٢) ولسبة الذكاء Intelligence Quotient : وهي النسبة
العقلية منسوبة إلى العمر الزمني ، وتستخرج بقسمة العمر العقلي على العمر الزمني
ثم ضرب حاصل القسمة في مائة . (٣) الرتبة المئوية Percentile rank :
وهي تعبر عن درجة اختبار على أساس موقعها النسبي في مجموع معين . أى أنها

تشير إلى النسبة المئوية من مجموع الدرجات التي تقع في مستواها وكل التي هي أدنى منها . ولا يستعمل العمر العقلي واسبة الذكاء إلا عند تقييم الأطفال عادة ، وتستعمل الرتب المئينية في كل الحالات بدون استثناء . لذلك يعتمد عليها القياس في هذا الاختبار . فتعطى رتبة مئينية للأطفال ابتداء من سن عشر سنوات وللراشدين إلى من هم فوق السبعين من العمر .

الفنن الاختبار

في سنة ١٩٧٦ كانت أسئلة هذا الاختبار عند بدء تطبيقه مائة وخمسون سؤالاً تقىس :-

- ١ - الاستعداد اللفظى (مترادفات لغة عربية) ٢٥ سؤال
- ٢ - الاستدلال اللفظى (الفهم والحكم في مواقف لفظية معقدة) ٢٥ سؤال
- ٣ - ادراك العلاقة بين الأشكال (بعدين وثلاثة أبعاد) ٢٥ سؤال
- ٤ - ادراك العلاقة بين الأعداد (حل سلاسل أعداد خاصة) ٢٥ سؤال
- ٥ - الاستدلال الحسابى (تفكير حسابى بسيط ومعقد) ٢٥ سؤال
- ٦ - المعلومات العامة (اختبار القدرة على تذكر المعلومات) ٢٥ سؤال

طبق الاختبار على هيئة الأولى على ٣٨٣ من طلبة أعدادى وثانوى ، ١٧٥ من طلبة الجامعة و ١١٩ من المال والموظفين (مجموع ١٠١٨ من الجنسين) . وترك زمن الأداء مفتوحاً ، فتراوح بين ٣٥ و ٩٥ دقيقة بالعينة كلها . ولم يجب كل المفحصون على كل الأسئلة . وواضح أنهم تركوا ما لم يرق لهم أو ما وجدوه صعباً . وعليه فقد تمت الخطوة الثانية في تشكيل الصيغة التمهيدية للاختبار (صورته الحالية) باستبعاد الأسئلة التي رضى فوق ٩٥ ٪ من

المفحوصين الاجابة عليها . وجاءت نسبة الاجابات الصحيحة عليها (هذه الكمية المستبعدة) بين صفر و ٣ ٪ (متوسط ١.١٢ ٪) . واختمر بهذا عدد الاسئلة إلى مائة منها :

- ٢٢ سؤال يقيس الاستعداد الفظي
٧ أسئلة يقيس الاستدلال الفظي
٢١ سؤال يقيس العلاقات بين الأشكال المسطحة والمجسمة
٢٠ سؤال يقيس العلاقة بين الأعداد (سلاسل)
١٦ سؤال استدلال حسابي
١٤ سؤال معلومات عامة
١٠٠ سؤال

وابتدأت عملية التقنين الشاملة بتطبيق الاختبار المكون من مائة سؤال في زمن عدد (ثلاثون دقيقة فقط) ، وعلى عينات مختارة من فئات الأعمار بين ١٠ - ٧٠ سنة ، من الجنسين . ولم تكن هناك دلالة إحصائية للفروق بين متوسطات الاجابات الصحيحة لدى الاناث والذكور في كل فئات الأعمار . ولم ترتفع نسبة احتمال الخطأ عن ٠.٠١ في أى من معاملات الارتباط بين نتائج الاختبار والتحكيم ، أو نتائج الاختبار والاختبارات الأخرى . ويرجع إلى مجلة كلية آداب الاسكندرية ، للحصول على المعاملات كلها بالتفصيل .

طريقة تطبيق الاختبار :

يعطى المفحوص كراسة أسئلة وورقة بيضاء تساعد في المسائل الحسابية ، علاوة على ورقة الاجابة الخاصة بالاختبار ، التي يطلب منه أن يدون عليها اسمه (إذا احتاج الاسم ، حيث أن لكل ورقة اجابة رقما الخاص) ، وسنه ،

ووظيفة إن كان لها أهمية في النتائج بالدرجة الخامسة

تفتح بعد ذلك كراسة الأسئلة صفحة ٢ . وحيث أن هذا مقياس لفظي ، فإن بوسع المفحوص الاعتماد على نفسه في قراءة الارشادات بهذه الصفحة . أما إذا تم التطبيق على مجموعات كبيرة ، فإن الفاحص يقرأ التعليمات (بالصفحة الثانية من كراسة الاختبار) بصوت مرتفع على المجموعة ، ويبدأ المفحوصين إلى أن وضع أكثر من إجابة على السؤال الواحد تلقية . ثم ينتقل إلى الصفحة ٢ حيث يجد نماذجاً أربعة لأسئلة محلولة أسفل الصفحة تناقش جميعاً بصوت مسرور . هذا حتى يتأكد الفاحص من أن المفحوصين كلهم ملابن حينئذ بطريقة وضع إجاباتهم في الصفحة المخصصة لذلك . وعند الانتهاء من ذلك يبدأ المفحوص أو المفحوصون الاختبار ذاته بقلب الصفحة إلى الرابعة . وبعد نصف ساعة تماماً يتوقف الاختبار .

وعند التصحيح ، يستعمل المفتاح الشفاف الخاص بذلك . فإذا وجد الفاحص إجابتين أو أكثر في صف المربعات الخاص بالسؤال الواحد ، لا يحسب تلك الإجابة . ويستمر في جمع عدد الإجابات الصحيحة إلى نهاية المائة سؤال . وأخيراً يدون المجموع أعلا صفحة الإجابة ، ثم يرجع إلى الجدول التالي لاستخراج الدرجة المئوية المقابلة للدرجة الخام التي حصل عليها المفحوص .

الدرجات المئوية							العمر الزمني بالسنة
٥	١٠	٢٥	٥٠	٧٥	٩٠	٩٥	
١٨	٢٠	٢٤	٢٩	٢٤	٢٨	٤٠	١٠
١٩	٢١	٢٦	٢١	٢٦	٤١	٤٣	١١
٢٢	٢٥	٢٩	٢٤	٢٩	٤٢	٤٦	١٢
٢٥	٢٨	٢٢	٢٨	٤٣	٤٧	٥٠	١٣
٢٧	٣٠	٢٤	٤٠	٤٦	٥٠	٥٢	١٤
٢٨	٣١	٢٦	٤٢	٤٨	٥٣	٥٦	١٧
٢٢	٣٥	٢٩	٤٥	٥١	٥٥	٥٨	٢٠
٢٢	٣٦	٢٨	٤٥	٥٢	٥٤	٥٨	٢٥
٢٩	٣٢	٢٦	٤٣	٥٠	٥٣	٥٧	٢٠
٢٦	٣٠	٢٤	٤١	٤٨	٥٢	٥٦	٢٥
٢٤	٢٨	٢٤	٢٩	٤٥	٥٢	٤٤	٤٠
٢٢	٢٥	٣٠	٢٦	٤٢	٤٨	٥١	٤٥
١٩	٢٢	٢٨	٢٤	٤٠	٤٦	٤٩	٥٠
١٧	٢٠	٢٦	٢٢	٣٨	٤٤	٤٧	٥٥
١٦	١٩	٢٤	٢٩	٣٤	٢٩	٤٢	٦٠
١٥	١٧	٢٢	٢٧	٣٢	٢٧	٣٩	٦٥
١٤	١٦	٢٠	٢٥	٣٠	٢٤	٣٦	٧٥

الدرجات المئوية المقابلة للدرجة الخام في فئات العمر الزمني الخامه بكل ،

باختبار حق الذكاء صيغة (١)

التجربة العملية التاسعة
اختبار الاستعداد العقلي للمرحلة
الثانوية والجامعات

للدكتورة / رمزية الغريب

(٥١)

ابْتِخَارُ الاسْتِعْدَادِ الْعَقْلِيِّ لِلْمَرَحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ وَالْجَامِعَاتِ

اعتماد

دكتور رمزية الغريب

تعليمات

الفرض من هذا الاختبار هو الكشف عن استعدادات الفرد العقلية المختلفة والحصول على نتائج ثابتة ومصادقة في أقصر وقت ممكن ، وينقسم الاختبار إلى خمسة أقسام تمثل القدرات العقلية الأساسية في السلوك الذكي وهي

(١) اليقظة العقلية

(٢) القدرة على إدراك العلاقات للكمية

(٣) التفكير المنطقي

(٤) التفكير الرياضي

(٥) القدرة على فهم الرموز اللغوية

هذا ويمتاز هذا الاختبار بأنه لا يعطينا درجة عن الحصيلة الكلية لاستعدادات الفرد فقط ، وإنما يمكنه تحليل هذا الاستعداد إلى استعدادات أبسط . ولهذا كانت قيمته التشخيصية كبيرة .

اعمل بسرعة ولا تترك سؤالاً دون أن تجيب عنه .

ملحوظة . لا تكتب في كراسة الاختبار ، وإنما اجب عن الأسئلة في الأماكن المخصصة لها في ورقة الإجابة

لا تقلب هذه الصحيفة حتى يؤذن لك .

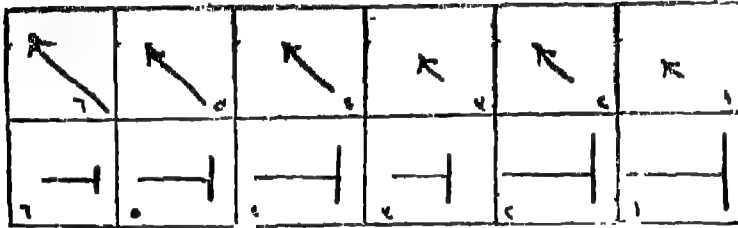
١ - اختيار البقعة المقلية

تعليمات :

في هذا الاختبار يتكون كل سؤال من ستة رسوم يمكن وضعها في متوالية منتظمة وذلك بتغيير مكان رسمين منها . المطلوب منك أن تجد الرسمين المتبادلين حتى تنتظم المتوالية ، ثم تعلم على رقيبتك في ورقة الإجابة في المكان المخصص لذلك . الرسوم المكونة للمتوالية تزيد أو تنقص بانتظام في الطول وفي المسافة أو المساحة فقط إلى

أمثلة :

في المثال (رقم ١) يمكن أن نحول الأسهم إلى متوالية يزداد فيها طول الأسهم بعد تبادل الأماكن بين الرسمين ٣ ، ٤ . وعلى ذلك يكون الجواب هو أن نعلم على الرقبتين ٣ ، ٤ وفي ورقة الإجابة . في المثال (ب) يمكن أن نحول الأشكال إلى متوالية بعد تبادل الأماكن بين الرسمين ٣ ، ٤ وعلى ذلك يكون الجواب هو أن نعلم على الرقبتين ٣ ، ٤ وفي ورقة الإجابة .



مثال أ

مثال ب

والآن جرب هذا المثال . ان ترتيب الرسوم في المتوالية لا يتوقف على موضع النقطة من الخط المستعرض ، أجب بوضع علامة عند الرقبتين المتبادلين في ورقة الإجابة .



مثال ج

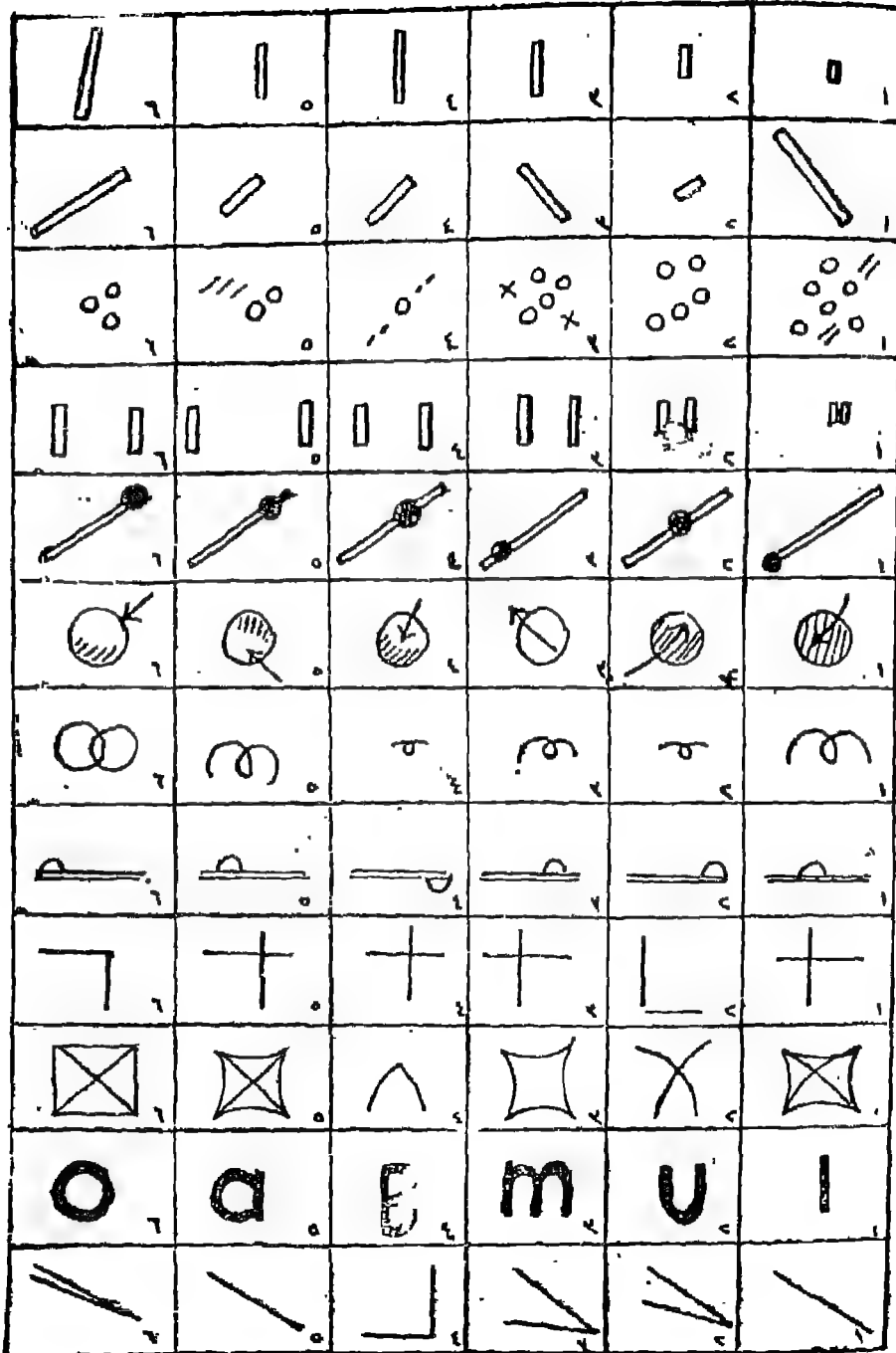
في بعض الأحيان نجد أن التوالى يكون في جزء من الرسم فقط كما في مثال (د) حيث لاحظ أن الخطوط للنقطة لا تتدخل في توالى الأشكال الأخرى .



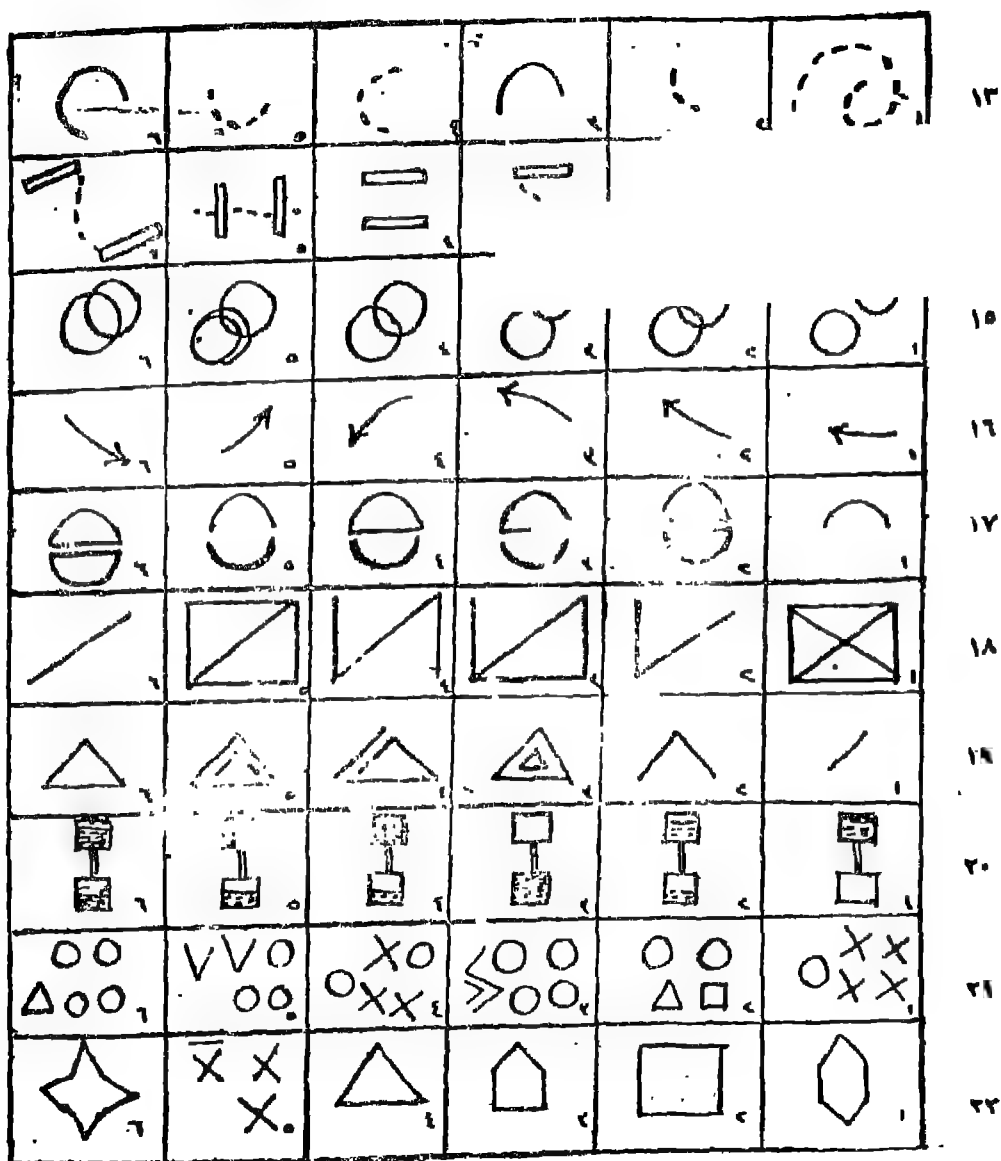
مثال د

لا تقلب هذه الصحيفة حتى يطلب منك ذلك

ابدأ العمل - علم في ورقة الإجابة على رقى الشكليات المتبادلين في كل سؤال من الأسئلة الآتية :

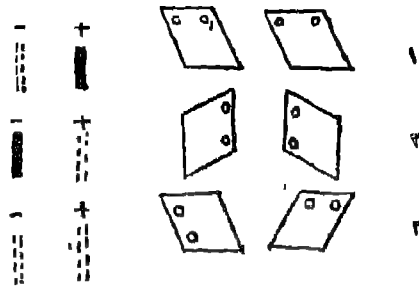


علم فی ورقة الاجابة على رقى الشككين المتبادلين فی کل سؤال من الأمثلة الآتية .



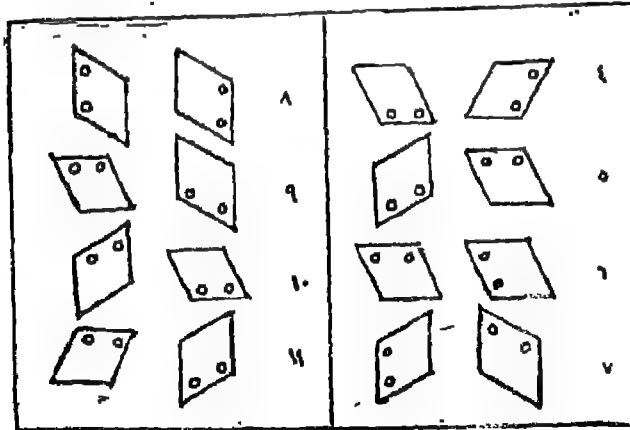
١٠٠ -

اختبار القدرة على ادراك العلاقات المكانية (١) الكروت الثقوب



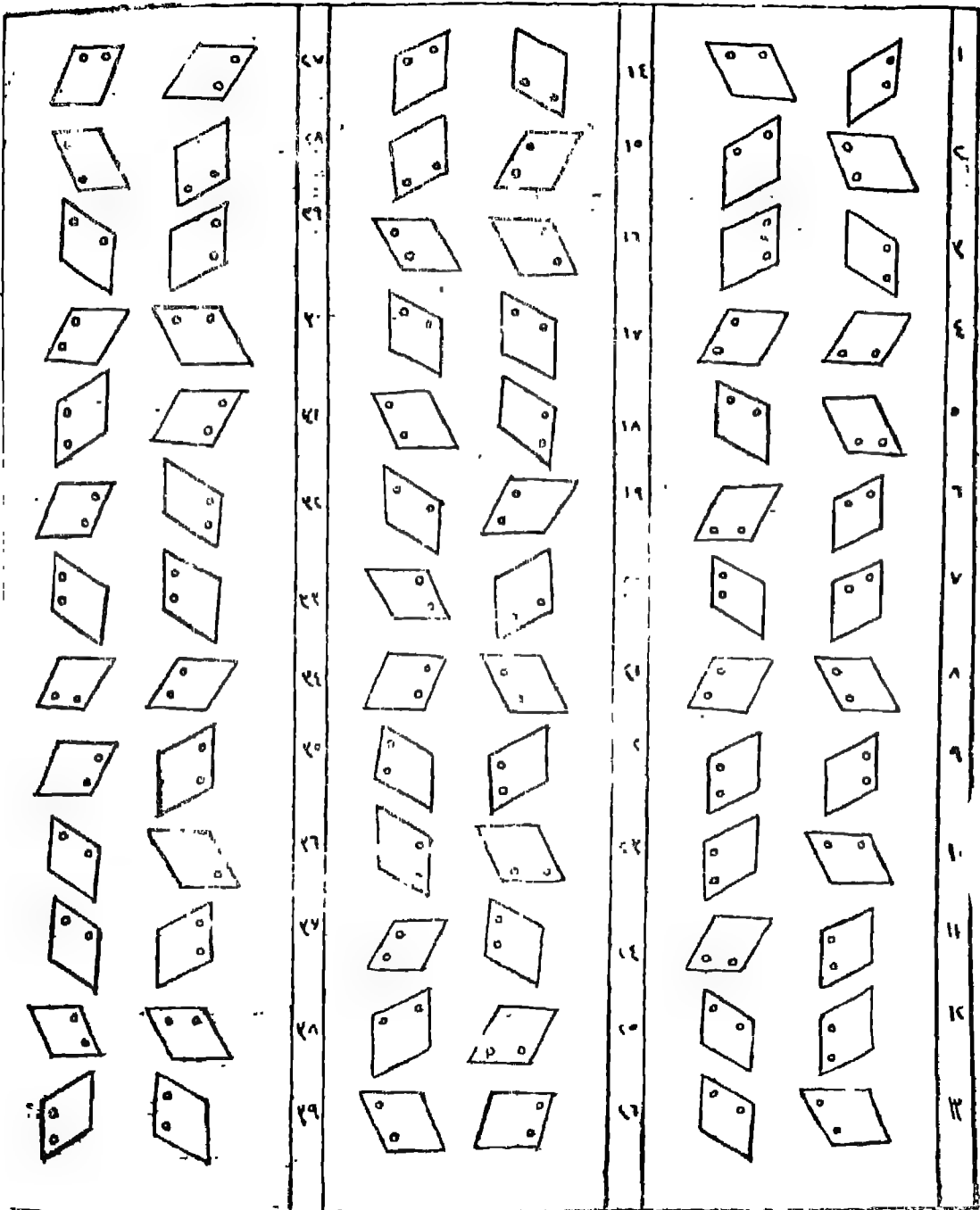
تعليمات :

كل زوج من الأشكال السابقة يمثل كارتا ، إذا كان الشكلان يمثلان واجهة ولتحدة لهذا للكرات سود
العمود أسفل علامة (+) في ورقة الإجابة ، وإذا كانا يمثلان واجهتين مختلفتين سود العمود أسفل العلامة (-)
لدى الزوج (رقم ١) الشكلان يمثلان واجهة واحدة للكرات لذلك سود العمود أسفل (+) وبالعكس سود
العمود أسفل علامة (-) في الزوج رقم ٢ لأنها واجهتان مختلفتان لهذا الكرات .



والآن - حل على سبيل التجربة المقارن من ٤ إلى ١١ ، سود العمود أسفل علامة (+) إذا كان الشكلان
لواجهة واحدة للكرات ، وسود العمود أسفل علامة (-) إذا كانا يمثلان وجهان مختلفان .
ملحوظة - لا تقلب الصحيفة حتى يؤذن لك . اعمل بسرعة ودقة إذ أن درجتك ستقدر على حسب عدد
الاجابات الصحيحة .

607 -




























اختبار القدرة على إدراك العلاقات المكانية (ب) أعضاء الإنسان وحاجياته

تعليمات :

يشكل هذا الاختبار من أعضاء جسم الإنسان وأشياء أخرى بعضها يمثل أشياء أو أفعال معينة وبعض الآخر يمثل أشياء أو أعضاء يمانية، المطلوب منك أن تعلم على الحرف (م) إذا كان العضو يميني وتعلم الحرف (س) إذا كان يساري.

مثال: كل الأول على اليسار توجد فردتا حذاء (م) وكتب تحت كل منهما حرفين (م) والمطلوب منك أن تعلم في ورقة الإجابة: أي الحرف م إذا كان الحذاء يمثل الفردة اليمنى وعلى الحرف س إذا كان للفردة اليسرى.

 ٢ م	 ٢ س	 ٢ م	 ٢ س	 ٢ م
 ٢ س	 ٢ م	 ٢ م	 ٢ س	 ٢ م
 ٢ م	 ٢ س	 ٢ م	 ٢ س	 ٢ م
 ٢ س	 ٢ م	 ٢ م	 ٢ س	 ٢ م
 ٢ س	 ٢ م	 ٢ م	 ٢ س	 ٢ م










































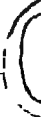







٤٠٨

اختبار التفكير المنطقي

(١) النشأ

تعليمات:

تشترك الصور الثلاث على اليمين في علاقة تشابه ، أوجد هذه العلاقة ثم اكتب في ورقة الاجابة رقم الصورة من الصور الأربعة على اليسار تعتبر أكثرهم شبهة بالثلاثة الأولى .

(ب) اختبار الاستدلال اللغوى

فى كل سؤال من الأسئلة الآتية جلتان مقدمتان لتأنيج معينة ؛ اقرأ الجلتين اللدمتين ، وما يتتبع بهما من تأنيج ، ثم اكتب فى ورقة الإجابة رقم الاستنتاج الذى تعتقد أنه صحيح .

١ - جميع الحفوف ذات الأربع حيوانات الخيلول من فوات الأربع

إذن

- ١ - تستطيع الحيوانات الأخرى أن تمشى .
- ٢ - كل الخيلول حيوانات .
- ٣ - يستطيع الخيلول المشى .
- ٢ - شارع العباسية يوازى شارع رمسيس .
- شارع رمسيس يوازى طريق اللرو .

إذن

- ١ - شارع العباسية يقطع طريق اللرو .
- ٢ - شارع اللرو أطول من شارع العباسية .
- ٣ - شارع العباسية يوازى طريق اللرو .
- ٣ - كان على ممتازا فى الكيمياء .
- على كان كابتن فريق الكرة بكلية العلوم .

إذن

- ١ - للمتازون فى الكيمياء أفضل الناس لقيادة الفرق الرياضية .
- ٢ - كان بالكلية طالب ممتاز فى الكيمياء وكان كابتن كرة القدم .
- ٣ - للمتازون فى كرة القدم ممتازون فى الكيمياء .
- ٤ - إذا تنيرت الرياح صار الجو إما دافئاً وإما عاصفاً .
- لم تنير الرياح .

إذن

- ١ - من المحتمل أن يصير الجو أكثر دفئاً .
- ٢ - لا يستطيع أن يقطع بشىء .
- ٣ - لن يصير الجو أكثر دفئاً ، ولن يكون عاصفاً .

٤٦٠

٥ - من أصغر سنا من من

من أصغر سنا من ع

إذن

١ - من أصغر سنا من ع

٢ - من أصغر سنا من ع

٣ - من عاش أطول من ع

٦ - جميع الدوائر أشكال مستديرة

لدينا شكل غير مستدير

إذن

١ - انه يضاري

٢ - انه إما مربع وإما مثلث

٣ - انه ليس بدائرة

٧ - يقع شرق ب

ب تقع شرق ح

إذن

١ - ح تقع بجانب ا

٢ - ا تقع شرق ح

٣ - ح أقرب إلى ا منها إلى ب

٨ - إذا أراد على انعام دراسته العالية ، كان عليه أن يتجنب تضيق وقته ومخاطبته .

ليس هناك ما يبرر أن يتجنب على تضيق وقته ومجهوده .

إذن

١ - أنه لن يكمل تعليمه العالي .

٢ - سيندم في يوم من الأيام .

٣ - يجب أن يلام على تحصيله السيء

٩- ثلاثة أطفال على شجرة

على أعلى من عدد

حسن أعلى من على

من من الثلاثة يحتل المركز المتوسط

١- على .

٢- محمد

٣- حسن

١٠- ١ هو إمام أو ح أو و

أ ليس ب

إذن

١- ١ هو ح

٢- ١ إمام أو و

٣- لا نستطيع أن نقطع شيء

١١ إذا كانت أ هي ب

٦ ه هي ب

٦ ح هي و

٦ م هي هـ

إذن

١- إمام أ هي ب أو ح هي هـ

٢- إمام ه هي ب أو م هي هـ

٣- لا نستطيع أن نجزم بشيء

١٢- ١ تقع بين ب و ح

ب تقع بين ح و د

إذن

١- ١ لا تقع بين ح و د

٢- ١ تقع بين ب و د

٣- ١ أقرب إلى ب منها إلى د

٤ - اختبار التفكير الرياضي

(١) في كل مسألة من مسائل الأعداد الآتية ، يوجد رقم غريب عما يجب حذفه ، اكتب هذا الرقم في المكان المخصص لذلك في ورقة الإجابة .

مثال :

16 17 18 19 20 21 22

الرقم ٩ هو الرقم الغريب عن هذه المتسلسلة التي تزايد بمقدار ٢ ،

ولذلك يعلم على هذا الرقم بالطريقة الموضحة في ورقة الإجابة .

			۳	۶	۹	۱۲	۱۳	۱۵	۱۸	
			۱۶	۸	۴	۲	۱	۵	۱	۲
۱۹	۱۷	۱۶	۱۴	۱۳	۱۱	۱۰	۷	۵	۴	۳
		۲۹	۳۱	۳۴	۳۵	۳۸	۴۳	۴۹	۵۶	۶۴
				۱۹	۱۶	۱۳	۱۰	۹	۷	۵
				۷	۱۲	۱۷	۲۲	۲۵	۲۷	۳۱
۲۱	۲۰	۱۹	۱۵	۱۴	۱۲	۱۱	۶	۵	۳	۲
	۱۹	۲۱	۲۲	۲۴	۲۷	۲۹	۳۱	۳۴	۳۷	۴۱
		۲۲	۱۶	۱۵	۱۱	۷	۴	۳	۱	۹
	۲۴	۲۵	۳۳	۲۲	۲۰	۲۲	۱۹	۲۱	۱۸	۱۵

(ب) ارجد قيمة s في كل عملية من العمليات الآتية ، وسجل هذه القيمة في المكان المخصص لها في ورقة الاجابة .

۳۷ = ۵۴ - ۱

١٠

$$s = r + u \quad - 2$$

۱۰۰۰

$$r_1 = \frac{1}{2}$$

== 5

٤٦٣

$$٤ = \frac{س}{٣} \quad - ١$$

$$= س \quad \therefore$$

$$٤ = ١ \quad \text{إذا كانت} \quad - ٥$$

$$٦ = ٥$$

$$٥ = ٦$$

اوجد قيمة س في المعادلة الآتية :

$$س + ٥ - ١ = ٦$$

$$= س \quad \therefore$$

$$٢ = م \quad \text{إذا كانت} \quad - ٦$$

$$٤ = ٥$$

$$٣ = ٥$$

اوجد قيمة س في المعادلة الآتية :-

$$م - ٥ = \frac{٢}{س}$$

$$= س \quad \therefore$$

ح حل العمليات الرياضية الآتية بالترتيب ، اكتب الإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة ، لا تضع وقتاً طويلاً في إحداها ، ولا تهمل العلامات .

$$٢٨٩٢$$

$$٦٥٩ - \quad - ٥ \quad \text{اجمع}$$

$$٢٧٨٩$$

$$٥٦٧٢ -$$

$$١٣٩١ \quad - ٦ \quad \text{اجمع}$$

$$٤٢٧٨ -$$

$$٧ - \text{اضرب } (٩ -) \times (١٥ -)$$

$$٨ - \text{اضرب } ٩١٢ \times \text{عشر}$$

$$٦٢$$

$$٣٢ - \quad - ١ \quad \text{اجمع}$$

$$٣٤$$

$$١١٧ \quad - ٢ \quad \text{اطرح}$$

$$٩٨ -$$

$$٣ - \text{اضرب } ٦ \times (٥ -)$$

$$٤ - \text{المختصر } = \frac{٥١ -}{١}$$

٤٦٤ =

(٤) اكتب في ورقة الإجابة الأعداد المناسبة بين الأقواس لإعطاء الأجوبة المذكورة في كل عملية ، مع ملاحظة أن العمليات الرأسية كلها عمليات جمع .

$$\begin{array}{l} ٣٥ = (\quad) - (\quad) \quad - ٦ \\ ٢٥ = (\quad) + (\quad) \end{array}$$

١٥ ٦٥

$$\begin{array}{l} ١٩ = (\quad) \times (\quad) \quad - ١ \\ ١٦ = (\quad) - (\quad) \end{array}$$

٩ ٢٥

$$\begin{array}{l} ٤ = (\quad) \div (\quad) \quad - ٧ \\ ٢ = (\quad) \div (\quad) \end{array}$$

١١ ٢٦

$$\begin{array}{l} ٥ = (\quad) - (\quad) \quad - ٢ \\ ٢٥ = (\quad) \times (\quad) \end{array}$$

٩ ١٢

$$\begin{array}{l} ٤ = (\quad) \div (\quad) \quad - ٨ \\ ٨ = (\quad) - (\quad) \end{array}$$

٦ ٢٨٦

$$\begin{array}{l} ١٧ = (\quad) + (\quad) \quad - ٢ \\ ١٨ = (\quad) \times (\quad) \end{array}$$

١٩ ٩

$$\begin{array}{l} ٣ = (\quad) \div (\quad) \quad - ٩ \\ ٣٥ = (\quad) \times (\quad) \end{array}$$

١٩ ٢٤

$$\begin{array}{l} ٢٧ = (\quad) \times (\quad) \quad - ٤ \\ ١٩ = (\quad) + (\quad) \end{array}$$

١٧ ١٤

$$\begin{array}{l} ٣ = (\quad) \div (\quad) \quad - ١٠ \\ ٢ = (\quad) \div (\quad) \end{array}$$

١٢ ٢٢

$$\begin{array}{l} ٢٦ = (\quad) \times (\quad) \quad - ٥ \\ ١١ = (\quad) - (\quad) \end{array}$$

١٨ ٢٤

• - اختبار فهم الرموز والمعاني اللغوية

نمليات :

يتكون كل سؤال من الأسئلة الآتية من جملة أو بيت من الشعر أو قول مأثور ، يتلوهُ ثلاثة تفسيرات ، منها خبر واحد فقط يؤدي معنى بيت الشعر أو الجملة الأولى ، أو يقرب من معناه ، المطلوب منك أن تعلم في ورقة الإجابة على الحرف الذي يشير إلى هذا المعنى الصحيح .

مثال .

لأن الرياح بما لا تشتهي السفن .

(أ) السفن تحتاج في سيرها إلى الرياح .

(ب) ليس كل ما يتمناه المرء يدركه .

(ح) المجتهد ينال ما يشتهي .

الجملة الثانية (ب) هي أقرب المعاني إلى الجملة الأولى ولذلك نعلم (X) على يمين الحرف (ب) .

والآن أبدأ العمل .

وما نيل المطالب بالتمنى . . . ولكن تؤخذ الدنيا غلابا

(أ) المتفائل أفضل من غيره خطأ .

(ب) كافح تنل ما تصبو إليه .

(ح) الدنيا يوم لك ويوم عليك .

٢- ما كل هاو للجميل بفاعل . . . ولا كل فمسال له بمتمم

(أ) فاعل الجليل محمود .

(ب) هواية الخدمة الاجتماعية سمة نبيلة .

(ح) أنه يعدك بخدمات لا يعني أتمامها .

٣- ومكلف الأيام ضد طباعها . . . متطلب في الماء جذوة نار

(أ) لا تأمن للأيام فليس من طباعها الوفاء .

(ب) من يطلب المستحيل أعياء التعب .

(ح) الماء يطفى النار بسهولة .

﴿ ألا كل شيء فيها خلا لـالله باطل .

(١) الدنيا فانية .

(ب) كل شيء بقاء ووجهه الله باق .

(ح) الله سبحانه وتعالى قادر على كل شيء .

٥ لولا اشتغال الناس فيما جاورت . ما كان يعرف طيب عرق

(١) النار تحرق ما حولها ولا تبقى على غث أو نمين .

(ب) الرجل يعرف معدنه بالشدائد .

(ح) العود في أرضه نوع من الخشب .

٦ أخلق بذي الصبر أن يحظى بحاجته . ومدمن القرع للأبواب أن

(١) أدخلوا البيوت من أبوابها .

(ب) الصبر صفة حميدة .

(ح) تتحقق الآمال لمن كان صبوراً مثابراً .

٧ امش على مهل تقطع مسافة أطول .

(١) قاتل الله العجلة .

(ب) في التأني السلامة وفي العجلة الندامة .

(ح) تمهل تحقق ما نصبو إليه .

٨ ما كل ما يلعب ذهباً .

(١) الكلام المسؤول بخدر العقول .

(ب) لا تنخدع بالظواهر .

(ح) كلامه جميل كسلاسل الذهب .

٩ والناس من يلقى خيراً قائلون له . ما يشتهي ولأم المحطى .

(١) إذا وقع العجل كثرت سكاكينه .

(ب) يلتف الناس حول كل ذي جاه ومال .

(ح) الناس مع الكفة الرائجة .

١١ والناس للناس من بدو وحاضرة .: بعض لبعض وإن لم يشعروا خسلموا
(١) الدنيا بخير .

(ب) للمؤمن أخو المؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً .
(ح) افعل الخير وأرميه البحر .

١١ يد الله مع الجماعة .

(١) اليد الواحدة لا تصفق .

(ب) الصديق عند الضيق .

(ح) عدو عاقل خير من صديق جاهل .

١٢ من يفعل الخير لا يعدم جوازيه .

(١) الرجل الفاضل يحبه الناس .

(ب) ومن يعمل مثقال ذرة خيراً يره .

(ح) لا تفعل شراً وتنتظر خيراً .

١٣ كلما أنبت الزمان قدساة .: ركب المرء للقناة من نانا

(١) إدخر قليلاً تأمن غدر الزمان .

(ب) كان الناس أسعد حفظاً في الزمن الفاجر منهم الآن .

(ح) مهما كانت عاديات الأيام فهي أهون من غدر الإنسان بأخيه الإنسان .

١٤ إنك لا تجنى من الشوك العنب .

(١) لا تزرع العنب في غير أوانه .

(ب) لا تفعل شراً وتنتظر خيراً .

(ح) لا تمشي على الشوك .

١٥ أخذ القوس باربها .

(١) نال منصبا هو أهل له .

(ب) النبوغ يقود المرء إلى الرفق .

(ح) هذا المنصب ليس له .

- ١٦ أنا الفريق فما خوفي من الليل
(أ) من لم يمت بالسيف مات بغيره
(ب) لا يضير الشاة سلخها بعد ذبحها
(ج) السباح لا يخاف الغرق •
- ١٧ ما طار طير وارتفع إلا كما طار وقع
(أ) على الباغى تدور الدوائر
(ب) خير الأمور أوسطها
(ج) لكل شيء إذا ما تم نقصان
- ١٨ من يخطب الحسنة لم يقلها المهر
(أ) يجب أن تدفع مهرأ كبيراً للحسنة
(ب) الحسن والجمال ثروة
(ج) من طلب العلى سهر الليالى
- ١٩ لا بد للشهد من ابر النحل
(أ) تقابل فى الحياة متاعب ومصاعب
(ب) طريق النجاح محفوف بالمشاق
(ج) الحياة سهلة وميسرة للناس
- ٢٠ المورد العذب كثير الزحام
(أ) يسقط المطر حيث ينمو الحب
(ب) الماء العذب لازم لحياة الإنسان
(ج) يزدهم الناس لمشاهدة الأفلام النورية

التجربة العملية العاشرة

اختبار القدرة العددية

للدكتور / خليل ميخائيل معوض

مقدمة :

تعتبر القدرة الرياضية قدرة عقلية مركبة وليست بسيطة ، ولكنها فى نفس الوقت تعتبر إحدى القدرات الفرعية التى تتدرج تحت قدرة أعم وأشمل وهى ما يطلق عليها القدرة العملية تمييزاً لها عن القدرة الأدبية ، بمعنى آخر. فإن القدرة الرياضية هى جانب أو فرع من قدرة أشمل وأعم وهى القدرة العملية .

والقدرة الرياضية يمكن اعتبارها من العمليات العقلية التى تتسم بالصبغة الابتكارية ، ويقول فى ذلك " هادامارد " أن الفرق بين الفرد الذى ينجح فى معالجة مسائل رياضية فى الجبر أو الهندسة أو غيرها من الفروع الرياضية المختلفة وبين المخترع أو المبتكر فرق فى الدرجة فقط ولكنه ليس فرقاً فى نوعية التفكير .

وقد أكد " براون " Brown فى بحثه عام ١٩٦٠ تمايز القدرات الرياضية وانقسامها إلى قدرتين الأولى تتعلق بالحساب والجبر ، والثانية تتعلق بالهندسة وقد تأكد ذلك من البحث الذى أجراه دكتور محمد خليفة بركات (١٩٥٠) فى تحليله العاملى للقدرات الرياضية ، فوجد تمايز هاتين القدرتين ، فأمكن تقسيم القدرات الطائفية الخاصة بالرياضيات إلى قدرتين فرعيتين إحداهما تتعلق بالحساب والجبر وفروعه ، والثانية تتعلق بالهندسة المستوية والهندسة الفراغية وما يرتبط بهما .

فالقدرة الأولى التى تتعلق بالحساب والجبر وفروعه لها جانبان ، جانب يتعلق بالعمليات وهذه تتطلب الاتقان والسرعة وتعتمد على الذاكرة والإتزان الانفعالى ، والجانب الثانى يتعلق بالتفكير الرياضى وحل المسائل وهذه تعتمد على القدرة المنطقية والفهم السليم ، أما القدرة الثانية التى تتعلق بالهندسة بفروعها . ففىما يتعلق بالهندسة الفراغية فهى ترتبط بالصورة البصرية والمرونة فى تداول الصور الذهنية .

وكثير من البحوث العاملة المعاصرة أثبتت إنقسام القدرة الرياضية إلى قدراتها الثلاثة المركبة ، الحسابية والجبرية والهندسية ،

فالمكونات العقلية للقدرة الحسابية تتلخص فى القدرات الأولية التالية :

١ - القدرة على التعبير اللغوى .

٢ - القدرة العددية .

٣ - القدرة الاستدلالية .

والمكونات العقلية للقدرات الجبرية تتلخص فى القدرات التالية :

١ - القدرة الاستدلالية .

٢ - القدرة العددية .

أما المكونات العقلية للقدرة الهندسية تتلخص فى القدرات الأولية التالية :

١ - القدرة الاستدلالية .

٢ - القدرة المكانية الثلاثية .

٣ - القدرة العددية .

القدرة العددية Numerical Ability

تبدو هذه القدرة فى نشاط عقلى يتميز بسهولة وسرعة ودقة إجراء العمليات العددية الرئيسية التى تتلخص فى الجمع والطرح والضرب والقسمة ، وأكبر العمليات العددية تشبعاً بتلك القدرة هما عمليتى الجمع والضرب .

وقد قام كل من ثيرستون فى أمريكا (١٩٣٨) والبهى فى إنجلترا (١٩٥١) بدراسات فى هذا المجال ودلت دراستهما على أن أصلح الاختبارات لقياس القدرة العددية هو إختبار الجمع .

كذلك قام أيضاً الدكتور البهي ١٩٥٧/١٩٥٨ بدراسة المكونات العملية للقدرة العددية ، وأسفرت نتائج هذا البحث للتجريبى على أن القدرة العددية التى تقوم فى جوهرها على سهولة ودقة إجراء العمليات العددية ليست أولية بسيطة ولكنها مركبة فى ثلاث قدرات عددية أبسط منها هى :

١ - القدرة على إدراك العلاقات العددية وتبدو هذه فى قدرة الفرد على إدراك العلاقات الحسابية المحذوفة مثل :

$$٨ = ٢ \times ٤ \quad (\text{علاقة ضرب})$$

٢ - القدرة على إدراك المتعلقات العددية وتبدو فى قدرة الفرد على إدراك العدد الناقص مثل :

$$٣٦ \div ٢ = ١٨ \quad (١٢)$$

٣ - القدرة على الإضافة العددية وتبدو فى قدرة الفرد على إجراء عمليات الجمع بدقة وسرعة .

اختبار القدرة العددية

Numerical Ability Test

هذا الاختبار من تأليف أيزنك H. J. Eysenck أستاذ علم النفس بجامعة لندن ، والاختبار يتكون من ٥٠ سؤالاً ، والزمن المحدد للإجابة على هذه الأسئلة نصف ساعة ، وهو يقيس السرعة والدقة معاً ، وهذان العاملان يقوم عليهما حل المسائل الرياضية .

هذا الاختبار يقيس العلاقات بين الوحدات المختلفة في كل مسألة والقدرة على الاستنتاج وإبرك العلاقات بين الأعداد .

وقد قام الدكتور خليل ميخائيل معوض بترجمته للغة العربية وإعداد تعليماته مع إعداد أمثلة في الصفحة الأولى من ورقة الأسئلة لتدريب المفحوض عليهما قبل بدء الاختبار كذلك قام بتطبيقه مرتين في البيئة المصرية . في المرة الأولى طبق على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية للمرة الثانية على طلاب وطالبات كلية الآداب بجامعة الإسكندرية ، وكان عدد المجموعتين ١٢٩٠ طالباً . كذلك استخرج الباحث ثبات وصدق الاختبار عند تطبيقه في البيئة المصرية .

ثبات الاختبار :

عند قياس ثبات اختبار القدرة العددية في المجموعتين في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية ، استخدم الباحث طريقة " التجزئة النصفية " (Split Half Method) فقد قسم الاختبار إلى نصفين كل جزء مكون من ٢٥ سؤالاً ، النصف الأول للأسئلة التي تحمل الأرقام الفردية والنصف الثاني للأسئلة التي تحمل الأرقام الزوجية . ووجد أن معامل الارتباط بين نصفه الاختبار في مجموعة المرحلة الثانوية ٠,٦٩١ للذكور و ٠,٧٥٢ للإناث .

وبعد التصحيح وجد أن معامل الثبات للاختبار كله عند الذكور ٠,٨١٧ ومعامل الثبات للاختبار كله عند الإناث ٠,٨٤١ وذلك فى المجموعة الأولى للمرحلة الثانوية .

وقد استخرج أيضاً معامل الثبات عند الذكور والإناث بين نصفى الاختبار فى مجموعة المرحلة الجامعية فكان ٠,٦١٠ للذكور ، ٦٥٢ للإناث . وبعد التصحيح وجد أن معامل الثبات للاختبار كله عند الذكور ٠,٧٥٨ ومعامل الثبات للاختبار كله عند الإناث ٠,٧٨٩ .

وبعد معامل الثبات فى المجموعتين مرتفع .

صدق الاختبار :

المحك أو المعيار الخارجى الذى حكم به على صدق هذا الاختبار هو متوسط نتائج امتحانات الطلاب فى الشهادة الاعدادية وامتحانات النقل فى المرحلة الثانوية فى مادتى الجبر والحساب وذلك فى المجموعة الأولى (مجموعة المرحلة الثانوية) فقط .

وبإيجاد معامل الارتباط بين درجات اختبار القدرة العددية ومتوسط الدرجات فى الامتحانات المذكور تم الحصول على صدق الاختبار فى المجموعة الأولى للذكور والإناث كل على حدة ، فكان معامل الصدق عند الذكور هو ٠,٦٢٢ وعند الإناث ٠,٦٤٥ . وهو معامل صدق مناسب وكاف .

طريقة التصحيح :

يحتسب لكل إجابة صحيحة فى كل سؤال درجة واحدة ، ونجمع هذه الدرجات الخام التى حصل عليها المفحوص ، ويمكن تحديد نسبة الذكاء فى القدرة العددية من الدرجات الخام المقابلة .

ويلاحظ أن نسبة الذكاء محددة فقط في هذا الاختبار فما بين ٩٠ - ١٥٠ ولذا فالاختبار يعتبر أكثر صلاحية لقياس القدرة العددية للأفراد المتوسطين وفوق المتوسط والمتفوقين .

استخدام المقاييس :

هذا الاختبار يصلح لتحديد مستوى القدرة العددية في مرحلة المراهقة ومراحل الرشد ، فيمكن استخدامه في البحوث العلمية وفي التوجيه الدراسي والجامعي لمعرفة القدرة العددية للطلاب الذين يلتحقون بشعب الرياضيات بالمدارس الثانوية ، ويمكن استخدامه في الكليات والمعاهد العلمية العالية المتخصصة والتي تتطلب قدرات رياضية متميزة مثل كليات الهندسة والعلوم أقسام الرياضة البحتة ، وكليات التربية أقسام الرياضيات ، كذلك يمكن استخدامه في معامل علم النفس .

التجربة الحادية عشر

اختبار القدرة على التصور البصري المكاني

للدكتور / خليل ميخائيل معوض

ملءمة :

أكء " براون " Brown فى بءئه عام ١٩٦٠ تمايز القءرات الرىاضية وانقسامها إلى قءرتين الأولى تتعلق بالحساب والجبر ، والثانية تتعلق بالهندسة ، وقء تأكء ذلك من البءء الذى أجراه ءكتور محمد خليفة بركات (١٩٥٠) فى ءءيله العاملى للقءرات الرىاضية ، فوءء تمايز هاتين القءرتين ، فأمكن تقسيم القءرات الطائفية الخاصة بالرياضيات إلى قءرتين فرعتين إءءهما تتعلق بالحساب والجبر وفروعه ، والثانية تتعلق بالهندسة المستوية والهندسة الفراغية وما يرتبط بهما .

فالىهندسة المستوية ترتبط بعمليات الإءراك الحسى ، والهندسة الفراغية ترتبط بعمليات التصور البصرى والمرونة فى ءءاول الصور الءهنية .

أما المكونات العقلية للقرة الهندسية فهى تتلءص فى القءرات الأولى التالية :

١ - القرة الاستءالية R (بنوعها الاستقرائى والاستباطى) .

٢ - القرة المكانية الثلاثية S_3 .

٣ - القرة العءدية N .

والقرة على التصور المكانى هى قرة خاصة تتضمن فهم وإءراك العلاقات الفراغية وءءاول الصور الءهنية وتصور الأوضاع المختلفة للأشكال فى المءيلة ، وءبدو هذه القرة فى كل نشاط عقلى يتميز بالتصور البصرى لءركة الأشكال المسطحة والمجسمة ، وفى ءءيل لءركة أو الإءلال المكانى للأشكال أو بعض أجزائه .

- ٤٨ -

وقد لوضحت دراسة القوصى عام (١٩٣٥) أن القدرة على التصور البصرى لحركة الأشكال والمجسمات تلعب دوراً هاماً فى اختبارات العامل المكانى " ك " .

وقد كشفت دراسة البهى عام (١٩٥١) عن إنقسام القدرة المكانية إلى قدرتين بسيطتين هما القدرة المكانية الثنائية ويرمز بالحرف S_2 والقدرة المكانية الثلاثية ويرمز لها بالحرف S_3 ، فتدل القدرة المكانية الثنائية على التصور البصرى لحركة الأشكال المسطحة مثل درو الأشكال المرسومة على سطح الورق فى اتجاه عقارب الساعة أو عكس هذا الاتجاه بحيث تظل هذه الأشكال خلال حركتها ملتصقة بالورق . وتدل القدرة المكانية الثلاثية على التصور البصرى لحركة الأشكال فى دروتها خارج سطح الورق أى فى البعد الثالث للمكان .

وقد وجد محمد خليفة بركات فى بحثه تشبع نتائج اختبارات الهندسة بالقدرة على التصور البصرى لاسيما عند الذكور ، لأن هذه القدرة أقوى لدى الذكور عنه لدى الإناث كما هو معروف ، ولذا فإن الذكور يتفوقون على الإناث فى الدراسات الهندسية خاصة والرياضيات عامة .

وقد أكدت معظم البحوث العالمية الحديثة إستقلال عامل التصور البصرى عن العامل المكانى ، فالتصور البصرى يقوم على تخيل الحركة أو الإحلال المكانى للشكل أو أجزائه ويطلق عليه جيلفورد " معرفة تحويلات الأشكال البصرية " .

أما العامل المكانى فيقوم على إدراك العلاقات المكانية دون حركة الأشكال والمجسمات ويطلق عليه جيلفورد " معرفة منظومات الأشكال البصرية " .

إختبار القدرة على التصور المكاني

Visuo - Spatial Ability Test

هذا الاختبار من تأليف أيزنك H. J. Eysenck أستاذ علم النفس بجامعة لندن ، وهو يقيس القدرة على تدلول الصور الذهنية وتصوير الأوضاع المختلفة للأشكال فى المخيلة ، وتصوير حركة الأشكال وعلاقتها بعضها ببعض فى التشابه أو الاختلاف .

ويتكون الاختبار من ٥٠ سؤالاً والزمن المحدد للإجابة على هذه الأسئلة نصف ساعة .

ويجدر بنا أن نوضح أن إتجاه أيزنك عند قياسه الذكاء أو القدرات يركز على قياس السرعة الذهنية " Mental Speed " ولا يعطى أهمية كبرى لقياس الصواب والخطأ . ففى اختباراتنا نجد أن الشخص العادى يستطيع أن يجيب عليها ويندر أن يجد صعوبة فى الحل لأن الأسئلة واضحة وتخلو من الخدعة واختلاف الأفراد هو اختلاف فى السرعة .

- فالأفراد الذين يجيبون بسرعة على الأسئلة السهلة يجيبون بسرعة كذلك على الأسئلة الصعبة .

وقياس السرعة والدقة معاً من الأمور الهامة التى يقوم عليها حل المسائل الرياضية ولذا فإن تحديد الزمن أمر ضرورى عند قياس الذكاء أو قياس أى قدرة من القدرات .

ويرى أيزنك أيضاً أن عوامل أخرى غير عقلية تتعلق بسمات الشخصية تلعب دوراً هاماً فى القدرات العقلية مثل : المثابرة أو عدم المثابرة Persistence or Lack Of Persistence والحرص أو الإهمال Carefulness or Carelessness

وقد قام الدكتور / خليل ميخائيل معوض بترجمة هذا الاختبار للغة العربية وإعداد تعليماته مع إعداد أمثلة في الصفحة الأولى من ورقة الأسئلة لتدريب المفحوص عليهما قبل بدء الاختبار كذلك قام بتطبيقه مرتين في البيئة المصرية . في المرة الأولى طبق على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والمرة الثانية على طلاب وطالبات كلية الآداب بجامعة الإسكندرية ، وكان عدد المجموعتين ١٣٣٤ طالباً . كذلك استخرج الباحث ثبات وصدق الاختبار عند تطبيقه في البيئة المصرية .

ثبات الاختبار :

لحساب معامل ثبات الاختبار استخدم الدكتور / خليل ميخائيل معوض طريقة " التجزئة النصفية " (Split Half Method) فقد قسم الاختبار إلى نصفين كل جزء مكون من ٢٥ سؤالاً ، النصف الأول للأسئلة التي تحمل الأرقام الفردية والنصف الثاني للأسئلة التي تحمل الأرقام الزوجية ، ولهذه الطريقة ميزة منهجية خاصة فعن طريقها تتوحد ظروف الاجراء توحيداً تاماً ، ومعامل الثبات هنا يحدد ارتباط الاختبار بنفسه .

فوجد أن معامل الارتباط بين نصفى الاختبار في مجموعة المرحلة الثانوية ٠,٥٩٦ للذكور و ٠,٦٣٢ للإناث .

وقد استخرج معامل الارتباط من القيم الخام Raw Values باستخدام المعادلة الآتية :

$$r = \frac{\text{مجم (س ص)} - \frac{\text{مجم س} \cdot \text{مجم ص}}{ن}}{\sqrt{\left[\frac{\text{مجم س}^2}{ن} - \frac{(\text{مجم س})^2}{ن} \right] \left[\frac{\text{مجم ص}^2}{ن} - \frac{(\text{مجم ص})^2}{ن} \right]}}$$

٤٨٣

حيث أن r تعبر عن معامل الارتباط ، s تعبر عن القيم الفردية في الاختبار ، v تعبر عن القيم للزوجية ، n تعبر عن عدد الأفراد الذين طبق عليهم الاختبار . ولإجراء التصحيح الإحصائي للمعادلة السابقة استخدمت " معادلة سبيرمان براون " Spearman Brown Formula

$$r_{11} = \frac{r^2 \cdot \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{2}}{\frac{1}{2} \cdot \frac{1}{2} + 1}$$

حيث أن r_{11} هي ثبات الاختبار كله ، r هي معامل الارتباط بين درجات الأفراد على نصفى الاختبار ، ويتطبيق هذه المعادلة وجد أن معامل الثبات للاختبار كله عند الذكور ٠,٧٤٦ ، ومعامل الثبات للاختبار كله عند الإناث ٠,٧٧٤ وذلك في المجموعة الأولى للمرحلة الثانوية .

وقد استخرج أيضاً معامل الثبات عند الذكور والإناث بين نصفى الاختبار في مجموعة المرحلة الجامعية فكان ٠,٥٧ عند الذكور ، ٠,٥٤٤ عند الإناث .

وقد استخدمت معادلة سبيرمان براون السابقة لإجراء التصحيح الإحصائي فوجد أن معامل الثبات للاختبار كله عند الذكور ٠,٧٢٦ ومعامل الثبات للاختبار كله عند الإناث ٠,٧٠٤ . ويعتبر معامل الثبات في المجموعتين مرتفع .

صدق الاختبار :

أول معانى الصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه ، بمعنى آخر أنه يصلح لقياس الجانب الذى نقصده والذى وضع لقياسه .

وقياس صدق الاختبار يكون بإيجاد معامل الارتباط بين نتائج الاختبار والمحك " Criterion " أو المعيار الخارجى .

والمعيار الخارجى الذى نحكم به على صدق هذا الاختبار هو متوسط نتائج امتحانات الطلاب فى الشهادة الاعدادية وامتحانات النقل واختبارات الفترات فى مادة الهندسة . وذلك فى المجموعة الأولى فقط (مجموعة المرحلة الثانوية) وبايجاد معامل درجات اختبار القدرة على التصور البصرى المكانى ومتوسط الدرجات فى الامتحانات المذكور ، تم الحصول على صدق الاختبار فى المجموعة الأولى للذكور والإناث كل على حدة ، وذلك باستخدام نفس المعادلة السابقة التى استخدمت فى إيجاد معامل الثبات ، فوجد أن معامل الصدق عند الذكور هو ٠,٥٩٠ وعند الإناث ٠,٦١٣ وهو يعبر معامل صدق مناسب وكاف .

طريقة التصحيح :

يحتسب لكل إجابة صحيحة فى كل سؤال درجة واحدة ، ونجمع هذه الدرجات الخام التى حصل عليها المفحوص ، ويمكن تحديد نسبة الذكاء فى القدرة على التصور البصرى المكانى بايجاد نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الخام التى حصل عليها المفحوص . ويلاحظ أن نسبة الذكاء محددة فقط فى هذا الاختبار فما بين ٩٠ - ١٥٠ ولذا فالاختبار يعتبر أكثر صلاحية لقياس القدرة العددية للأفراد المتوسطين وفوق المتوسط والمتفوقين .

استخدامات المقياس :

هذا الاختبار يصلح لتحديد مستوى القدرة على التصور البصرى المكانى فى مرحلة المراهقة ومراحل الرشد ، ويمكن استخدامه فى البحوث العلمية وفى التوجيه الدراسى فى المراحل الثانوية والجامعية لمعرفة قدرة الطلاب الذين يلتحقون بشعب الرياضيات بالمدارس الثانوية ، ويمكن استخدامه فى الكليات والمعاهد العلمية العالية المتخصصة فى مجال الهندسة مثل كليات الهندسة وكليات التربية أقسام الرياضيات ، كذلك يمكن استخدامه فى معامل علم النفس .

التجربة الثانية عشر

اختبار "عين شمس" للذكاء الابتدائي

تعليمات عامة

- * يسلخ الاختبار في خمسة عادية .
- * تراعى التعليمات بنائية الدقة ، ويجب التمسك بالفاظ الأسئلة حرفيا .
- * لا يصح أن تقرأ الأسئلة من الكراسة قراءة ، بل يلقى فيها المختبر بشكل مشوق وبصوت واضح مسجوع وبسرعة معتدلة مناسبة للتلاميذ . وعندما يقرأ المختبر الألفاظ المكتوبة في كراسة التعليمات عليه أن يقرأها بنبرة واحدة قريبا وأن يتجنب تركيد أى كلمة أو الوقوف عندها بنبرة مناسبة .
- * يراعى أن تكون غرفة الاختبار هادئة وألا يكون بها غير التلاميذ والمختبر .
- * يستعمل التلاميذ القلم الرصاص في كتابة الإجابات ويجب أن يكون لدى المختبر عدد احتياطي من الأقلام الرصاص لإعطائها لمن ليس عنده قلم ، ولمن يكسر قلمه .
- * يذكر المختبر رقم السؤال دائما قبل إلقاءه مع التأكيد على التلاميذ أن يتركوا أما كن الأسئلة التي تعذر الإجابة عنها خالية .
- * يلقى كل سؤال مرتين ، ما عدا الأسئلة التي يراد منها اختبار تذكر التلاميذ لعدة أرقام أو حروف ففيها تقرأ الأرقام أو الحروف مرة واحدة بسرعة رقم أو حرف واحد في الثانية — كما يجب على المختبر أن يتأكد من أن التلاميذ لا يكتبون الإجابة إلا بعد أن يفرغ من إلقاء الأسئلة الخاصة بها .
- * تتخذ الاحتياطات اللازمة لمنع الإستماع بالخير (الفس) وإذا وقع هذا من تلميذ ينبه إلى ذلك ، وتوضع علامة على ورقته كي لا تحسب نتيجته .
- * يوجه التلاميذ إلى أن كتابة إجاباتهم في كراسة الإجابة تكون على السطر الموجود مقابل رقم كل سؤال .
- * يجب أن يكون مع المختبر ساعة إيقاف لحساب الزمن المنصوص عليه في بعض أسئلة الاختبار .
- * الكلام المطبوع بنط أسود يعمل ولا يقال .

بسم الاختبار

- * قبل البدء تأكد من أن كل تلميذ معه فلم رصاص صالح للاستعمال وكلفت التلاميذ بإبعاد كل ما عدا ذلك من أجهزتهم .
- * كن مستعدا بعبارة أو بأقلام اضافية امتحاني .
- * اذا كانت هذه اول مرة يأخذ التلاميذ فيها اختبارا من هذا النوع فقل لهم أنا رايح أعطيكم النهاردة اختبار بين قوة التفكير عند كل واحد منكم ما هياش امتحان في الدروس وانما شوية أسئلة بسيطة الواحد يجاوب عنه بالمقل ، ويكتب الإجابة في كراسة الإجابة . دلوقت رايح أوزع عليكم كراسات الإجابة .
- * اشوح للتلاميذ كيفية ملء البيانات التي في كراسة الإجابة في الصفحة الاولى (الاسم ، الجنس ، المدرسة ، الصف ، الفصل ، المدينة او القرية ، تاريخ اليوم تاريخ الميلاد ، والسن) وانهم يكتبونها بخطوة خطوة .
- * عل المختبر أن يحصل عل كشف رسمي بأعمار التلاميذ من سجلات المدرسة
- * بعد ملء البيانات قل :
- قبل الاختبار ناعطيكم شوية أسئلة تكون أمثلة لكم وأوريكم ازاي تجاوبوا عنها ودلوقت افتحوا الكراسات صفحة ٢ عشان نقرأ الأسئلة دي مع بعض .

الأسئلة التمهيدية

* الأسئلة التمهيدية موضوعة لتعويد التلاميذ على الاختبار .

ويجب التأكيد من أن كل تلميذ قد فهم هذه الأسئلة فهما جيداً ولا مانع من إعادة شرح هذه الأسئلة التمهيدية عدة مرات مع التأكيد بالالفاظ الأصلية وعدم إضافة أى شئ إليها .

مثال : رقم (١) قل :

فيه أرفع كلمات مكتوبة تدامك في كراسة الإجابة في المثال رقم (١) .
الكلمات دى هي :

الحديقة — سعاد — فى — تلعب

الكلمات دى لو رتبناهم كويس يملوا جملة لما معنى مفهوم . طوزكم
ترتبهم فى عقلكم ، وتكتبوا الجملة الى تطلع على السطر الى تحت
الكلمات فى مثال رقم (١) .

* كرر السؤال ثم قل :

مين يقول لى الجملة لما ترتبها تبقى إيه ؟

* اسأل بعض التلاميذ حتى تحصل على الإجابة الصحيحة ثم قل :

أيوه مضبوط « سعاد تلعب فى الحديقة » و « تلعب سعاد فى الحديقة »
يرضه صح . أكتبوها بق على السطر الموجود تحت الكلمات فى مثال
رقم (١) فى كراسة الإجابة وبعد ما تخلصوا حطوا الأقلام على الدرج ،
وتنتظر عشان كلنا نفهم مع بعض .

مثال رقم (٢) قل

أنتم تعرفوا طبعاً عكس الكلمة: يعنى إيه . مثلاً فوق عكسها تحت .
دلوقت عاوزكم تكتبوا عكس « جيد » .

* كرر السؤال ثم قل

مين يعرف هى إيه ؟

* اسأل بعض التلاميذ حتى تحصل على الاجابة الصحيحة ثم قل .

أيوه « قريب » . كويس قوى . عكس بعيد « قريب » أكتبوها بقى على
السطر الموجود قدام مثال رقم (٢) فى كراسة الإجابة . ماتكتبوش
شيء الا كتبوا بس الجواب . وهو كلمة واحدة الى هى « قريب » .

* من عمل التلاميذ للتأكد من فهمهم لطريقة الاجابة ثم أعد التفتيش الخاص بوضع
الافلام على الدرج بعد الانتهاء من الاجابة .

مثال رقم (٣) قل .

١٠ . ايج أقول، شوية أعداد وبعد ما أخلص ماوزكم تكتبوهم بالقلوب .
يعنى لما أقول مثلاً ٩٥٣ تكتبوا ٣٥٩ ولما أقول ٤٦١ تكتبوا ١٦٤ .
دلوقت بقى عاوز واحد يقول عكس ٩١٧ مين يعرف يقول ؟ أيوه مضبوط
« ٧١٩ » . أكتبوها فى المسافة الأولانية قدام مثال رقم (٣) . طيب ٩٧٠
مين يعرف يقول ؟ أيوه « ٧٩٥ » — أكتبوها فى المسافة الثانية قدام
رقم (٢) .

* مر على التلاميذ للتحقق من فهمهم لطريقة الاجابة .

مثال رقم (٤) قل .

سلسلة الأعداد الموجودة قدامكم فى الكراسة فى مثال رقم (٤)
فبها عدد غلط ومش لازم يبقى موجود هنا . عاوزكم تكتبوا العدد الذى
غلط ده على السطر الصغير الموجود قدامكم تحت الأرقام فى مثال رقم (٤)
خلوا بالكم معايا .

١٠ — ٢٥ — ٣٠ — ٣٧ — ٤٠ — ٥٠

من يعرف العدد الغلط ؟

* اسأل التلاميذ حتى تحصل على لاجابة صحيحة ، ثم قل :

أيوه « ٣٧ » هو العدد الغلط . أكتبوه بقى على السطر الصغير
الموجود تحت الأرقام فى مثال رقم (٤) .

* مر على التلاميذ للتحقق من فهمهم لطريقة الاجابة .

مثال رقم (٥) قل :

فيه أربع أشياء مكتوبة قدامكم في الكراسة :

عصفور — وردة — أرنب — كتاب

افكر في نفسك الحاجتين التي رايع أقولهم : (الكلب والقط)
زى بعض في إيه . وبعدين تقى من الأشياء المكتوبة في الكراسة عندك
قدام مثال رقم (٥) أقرب شيء لهم هما الاتين وأكتب اسمه عندك
على السطر .

* كرر السؤال ثم قل :

الجواب على ده إيه ؟

* اسأل بعض التلاميذ حتى تحصل على إجابة الصحيحة ، ثم قل .

أيوه الأرنب ، لأن الكلب والقط حيوانات . لازم تختار من الأشياء
المكتوبة حيوان هو الأرنب . يتق جواب المثال رقم (٥) « أرنب » أكتبوه
بتى عندكم على السطر . ما تكتبوش حاجة غير الجواب وهو كلمة واحدة
اللى هى « أرنب » .

مثال رقم (٦) قل :





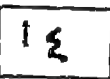





قدامك فى المربع الى فوق أشكال (عليها أرقام) تشبه تماما الأشكال
فى المربع الى تحت (عليها رموز) دلوقت بص فى الشكل رقم (١) فى المربع
الى فوق وبعدين بص فى الشكل (ج) فى المربع الى تحت (الى فيه رموز)
نلاحظ أن الشكل (ج) هو الذى يشبه بالضبط الشكل (١) كذلك الشكل
(٢) فى المربع الى فوق يشبه بالضبط الشكل (هـ) فى المربع الى تحت .
طيب مين يقدر يقول الشكل (٣) فى المربع الى فوق يشبه إيه فى المربع
الى تحت ؟

* استمر فى سؤال التلاميذ حتى تحصل على الاجابا ، الصحيحة لجميع الاشكال
ثم قل .

٤٩٢

طيب دلوقت أكتبوا رمز كل شكل قدام رقه بعد علامة =
على السطر .

حانلاقى ١ = ج ، ٢ = هـ ، ٣ = ب ، ٤ = أ ، ٥ = د

_____ = ١			
_____ = ٢			
_____ = ٣			
_____ = ٤			
_____ = ٥			

بعد الانتهاء من هذه الاسئلة التمهيدية قل :

دلوقت حانتدى الاختبار ، ومش لازم حد يتكلم أبدا ولا يمينى لى
جنبه ولا يسأل عن حاجة . إذا ما عرفتش سؤال بيه ، وإذا سألنى عن
أى حاجة مش حاجاب . ولا تنفوش أنكم تكتبوا إجابة السؤال بس ،
الى هو فى معظم الأحيان كلمة أو رقم أو رسم . خلوا بالكم أن الإجابة
تعملها على السطر الموجود قبال كل سؤال .

ثم أبدا الاختبار

أسئلة الاختبار

(١) فيه ثلاث كلمات مكتوبين في الكراسة — الكلمات دي هي :
اللين — يشرب — الطفل

رتب الكلمات دي في هاتك عشان تكون منها جملة مفهومة وأكتب
الجملة الى تطلع .

(٢) قدامك في الكراسة شكل مرسوم . ارسم زى الشكل الى في
الكراسة تمام . وعشان يطلع كويس ارسمه ثلاث مرات . مرة في كل
مربع من المربعات الى في الكراسة . ارسم بإيدك وبدون
استخدام مسطرة :



(٣) فيه أربع حاجات مكتوبة .

بندقية — سيجارة — عروسة — شراب حريرو .

لو جيتت تعطى أختك الى عندها أربع سنين هدية تختار لها إيه من
الحاجات المكتوبة قدامك دي :

بندقية — سيجارة — عروسة — شراب حريرو
اكتب اسم الهدية في الكراسة .

(٤) أية أقل عدد من عيدان الكبريت يلزم لك عشان تعمل منهم مربع من
غير ما تنكسر ولا عود ؟

(٥) فيه كام شهر في السنة ؟ اكتب الإجابة .

(٦) اكتب الكلمة الى معناها عكس « ضيق » .

(٧) تحتاج البارة المكتوبة عندك في الكراسة كتين كلمة في أولها وكلمة
في آخرها . عليك أنك تختار الكلمتين التاسيتين من بين الكلمات
المكتوبة تحت وتكتبها في المسافين واحدة في الأول وواحدة في الآخر
عشان يتنى الجملة لما معنى .

..... إلى الاذن كالبحر إلى

لكتاب - الشبكة - السمع - الفناء - العدسة - العين

(٨) أنا ما أحبش الرحلات البحرية ، ولا أحبش شواطئ البحار . أروح فين
عشان استمتع بأجازتي . أروح إيطاليا والا الريف والا الاسكندرية ؟

(٩) أنا ح أقول شوية أرقام . وبعد ما أخلص عايزكم تكتبوها زى أنا ماقلتها
تمام : أرفعوا أيديكم طول ما أنا بأقول الأرقام . ولما أخلص ابتدوا
أكتبوها زى ماقلتها تمام . حافولها مرة واحدة بس . ارفعوا أيديكم
كده دلوقت . انتبهوا كويس وساعة ما أخلص أكتبوا الأرقام .

• امل الارقام مرة واحدة بسرعة رقم واحد في الثانية

٩ - ٦ - ٧ - ١ - ٥ - ٣

(١٠) يعمل محمد بانتظام ٤٨ ساعة في الأسبوع ، وقد عمل في الأسبوع الماضي
١٣ ساعة زيادة عن معدله الأسبوعي ، فكم عدد الساعات التي عملها خلال
الأسبوع الماضي ؟

الزمن ٩٠ ثانية

(١١) أخو الرجل اللي أنا أبني يبق لي إيه ؟

(١٢) أكل البيرة للتالية :

النور الأحمر مخاض قف ، والنور الأخضر مخاض

(١٣) قدامك سلسلة أعداد هي :

٧ - ٩ - ١١ - ٢٠ - ١٣ - ١٥

أكتب العدد اللي غلط في سلسلة الأعداد دي .

(١٤) ولد حاول ثلاث مرات أنه يولع عود كبريت يبقى عود الكبريت ولع
في أي مرة الأولى والا الثانية والا الثالثة ؟

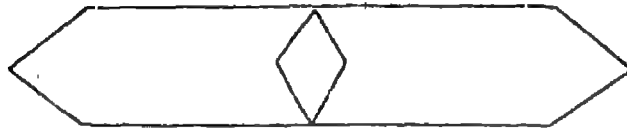
(١٥) نامي أقرب الكلمات معنى لكلمة « شقيق »

عم - جد - أخ - خال

٤٩٥ .

(١٦) بحسان — خروف — دجاجة — قط — كلب
الأشياء دول منهم أربعة من نوع واحد وواحد مخالف للباقيين . أكتب
الشيء المختلف .

(١٧) تفكر الزاجل يقدر يمشى قدومه في ساعة واحدة ؟
٤ أمتار ٤ كيلومتر ٤٠ كيلومتر ٤٠٠ كيلومتر
(١٨) ارسم شكل زى الى فى الكراسة عندك فى المستطيل الى تحت .
ارسمه بإيدك (بدون استخدام مسطرة) .



(١٩) ضع خطاً تحت الكلمتين المتشابهتين من بين هذه الكلمات :
كبير — ضخم — جاف — مغمى

(٢٠) احنا بنعمل السكر من ايه ؟

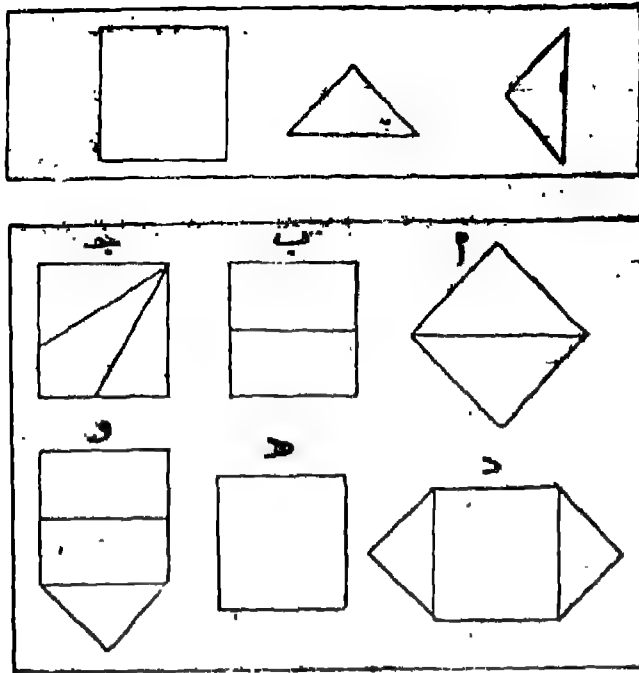
(٢١) اكتب الحرفين الوسطيين فى كلمة « الوسطى »

(٢٢) أمامك شوية اعداد

٢١ — ٣٥ — ٤٢ — ٢٨ — ٤٩

رتب الأعداد دول فى عقلك بحسب كبرهم واكتب العدد الوسطاني .
بعد ترتيبهم .

(٢٣) عندك بعض الأشكال المرسومة ثلاثة منهم فوق لوحدهم . أحوذ الأشكال
المرسومة تحت معمولة من القطع المرسومة فوق . رمز الشكل ايه ؟
أ والا ب والا ج والا د والا ه والا و
اكتبه فى كراسة الإجابة .



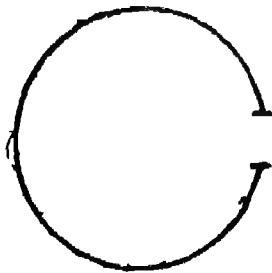
(٢٤) فيه ست كلمات مكتوبة :

الربيع - الفلاح - القطن - يزرع - فصل - في
رتب الكلمات دي في عتلك عشان تكون منها جملة مفهومة وأكتبها
في كراسة الإجابة .

(٢٥) أربع أولاد كان عندهم ٧٢ بلة . وبعدين قسموهم على بعض بالتساوى .
يبقى كل ولد يأخذ كام ؟

(٢٦) شافين الدائرة المرسومة في الكراسة .

الدائرة دي تمثل غيط كبير - افترض
أن كيس فلوسك ضاع في الغيط الكبير
ده وكان في الكيس فلوس كثيرة .



خذ القلم وابندى من النقطة .

بني للبوابة . ورنى تمشى ازاي عشان تتأكده أنك تلاقى الكيس .

(٢٧) في سبع كلمات مكتوبة

في - صاروخ - اكتب - كلمة - نوعين - بين - كبريتيك
 رب الكلمات في عقلك عشان تتكون منها كلمة مفهومة . وتأمل الى
 قولك لك الجملة دي - ما تكتبش الجملة - بين اجملة دي ما تقول لك .
 (٢٨) هذه أسماء مخلوقات وأماها أنواع الأماكن التي تعيش فيها ، والمطلوب
 منك أن توصل المخلوقات بالأماكن التي تعيش فيها بواسطة أسهم بأن
 ترسم أسهم هكذا ←

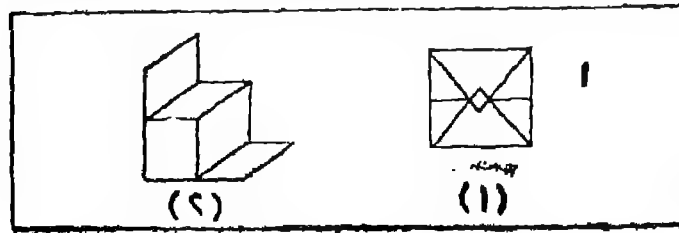
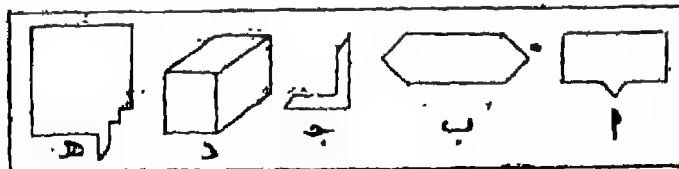
كباش	تعيش الدواجن في
مكبات	يعيش المصطافون في
حظائر	يعيش الجئود في

(٢٩) أكمل العبارة التالية :

التموة مرة لكن السكر

(٣٠) ما هو العدد الذي إذا قسم على ١٠ تكون نتيجته ٢٢٠ ؟

(٣١) عندك بعض الأشكال المرسومة . خذ فوق واثنين تحت .
 أى شكل من الأشكال البسيطة الى فوق يوجد في الشكل المركب الأول
 وأى شكل منها يوجد في الشكل المركب التالى الى تحت .
 رمز اكتب الشكل .



(٣٢) شارب فيه بيوت على الصفيين كلهم زى بعض فى الطول والبيوت اللي
تستمرها فردية كلها فى صنف واحد واللى تمرها زوجية كلها فى الصنف
الثاني . والنهر تبتدى فى الصفيين من ناحية واحدة فى الشارع .

تبقى إيه نمرة البيت اللي قبل نمرة ٦ ؟ **الزمن ٩٠ ثانية**

(٣٣) خشب — منظر — شجر — قطران — نار :
افكر فى نفسك الثلاث أشياء اللي رايح أقولهم دول :
الفحم الحبر والمباب زى بعض فى إيه ؟ وبعدين تقى من الكلمات
اللى فى الكراسة أقرب شىء لهم ها الثلاثة وأكتب اسمه هنالك .

(٣٤) ما هى الكلمة اللي تعطى نفس معنى كلمة « شقوق » ؟

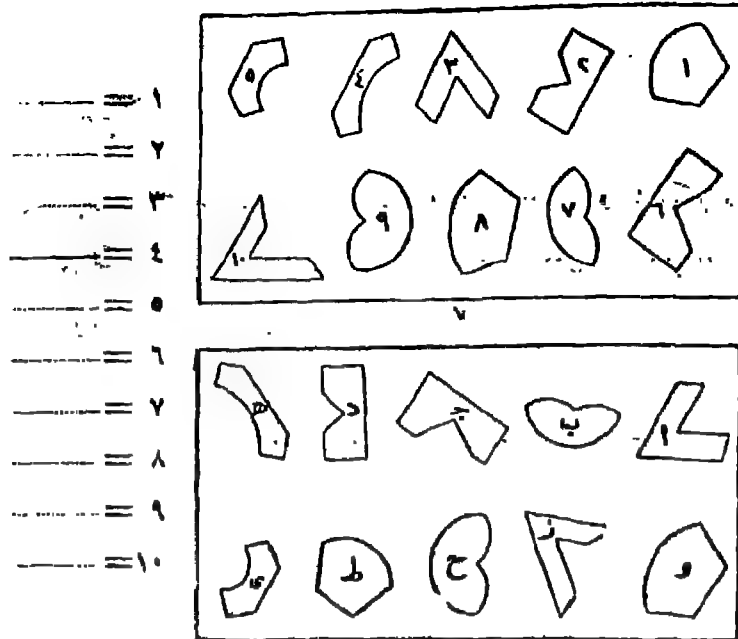
(٣٥) صنايعى كسب ٥٢ قرش صاغ ، وكان يدفعوا له ٨ قروش فى الساعة ،
يتبقى كام ساعة اشتغلها ؟

(٣٦) اكتب العدد اللي ييجى بعد كده فى سلسلة الأعداد دى :

١ — ٢ — ٤ — ٧ — ١١ —

(٣٧) اكتب الكلمة اللي معناها زى معنى كلمة « نادر » :

(٣٨) يوجد عندك فى المربع اللي فوق أشكال (عليها أرقام) تبع تماما الأشكال
فى المربع اللي تحت (عليها رموز) وعليك أن تكتب رمز كل شكل
أمام رقمه يعنى أ ب ج وهكذا



(٣٩) اكتب الكلمة الى معناها عكس « يأخذ » .

(٤٠) إيه الكلمة الى معناها « ابن الابن » ؟

(٤١) لو فرضنا أن البوستة تأخذ ٢٠ مليم عن الربع يلو الأول من وزن البضاعة الرسالة . وتأخذ ٥ مليم عن كل ربع كيلو بعد ذلك . يبقى البوستة

تأخذ كام عن ثلاثة كيلو جرام ؟
الزمن ١٥٠ ثانية

(٤٢) اكتب الكلمة الى معناها عكس « مقنصد » .

(٤٣) ما هو العدد الذي إذا قسم على ٥ وأضيف إلى خارج قسمته ١٠ تكون النتيجة ٢٠ ؟

(٤٤) واجب الحساب ير سر من النابذ في الوقت المخصص للواجبات كلها مع العلم أن الواجبات كلها تستغرق ٥ ساعات ، فما هو الزمن الذي يستغرقه واجب الحساب ؟

•••

(٤٥) اكتب الكلمة الى معناها رى معنى كلمة « عطشان »

(٤٦) ليه الزيت يطلع فوق وش الية ؟

(٤٧) طيب دلوقت حاخوفك شوية أعداد ، وجد ما أخاين دوزك نكتبهم

في الكراسة بالقلب . يعنى اكتب السلسلة بالمكس — خذ بالك
كويس . هاقول مرة واحدة بس .

* امل الارقام بسرعاء رقم واحد في الثاني .

٧ — ٣ — ٩ — ٤ — ٦ — ٢ — ٥ — ٨ — ١ — ٩ — ٨ — ٤

(٤٨) لاهر — مخادع — منتصر — قوى

ضع خطا تحت الكلمات المتشابهين في المعنى .

(٤٩) اكتب الكلمة الى معناها عكس كلمة « اليأس » .

(٥٠) أمامك مجموعة من الحروف

س ر خ

ط ف د

ف ر ن

ضع حروفا في المسافات الخالية لتسكون كلمات هنيئة لها معنى ، واكتب
الكلمات الثلاث كل كلمة على أحد البطور الموجودة أمامك في كراسة
الاجابة .

(٥١) قطار سرعته ٨٠ كيلومتر في الساعة ، يقطع المسافة بين بلدين في

٤ ساعات — فما سرعة القطار الذي يقطع هذه المسافة في ٥ ساعات ؟

الزمن ١٥٠ ثانية

٥ - ١

(٥٢) أمامك مجموعة من الحروف :

خ

ث — د

ب — ج — ذ

أ — ت — ح — —

ما هو الحرف الذي يجب أن يكتب في المكان الخالي ؟

(٥٣) له لازم يكون فيه محامى ووكيل نيابة فى المحاكم ؟

(٥٤) ضع خطاً تحت الجواب الصحيح :

إذا كان أ أصفر من ب ، د أصفر من أ . فما الذى يمكن أن نتناجه من ذلك ؟

(١) أن ب أكبر من د (٢) أن ب أصفر من د

(٣) أن ب = د (٤) لا يمكن استنتاج شيء

(٥٥) أكتب العددين المكملين لسلسلة الأعداد الآتية :

٣ - ٤ - ١٢ - ٥ - ٦ - ٣٠ - ٧ - ٨ - ٥٦ - ٩ - ٠٠ - ٠٠

(٥٦) بدأت السير من نقطة محددة متجهاً نحو الشرق وسرت مسافة ٥٠ متراً .

ثم اتجهت نحو الجنوب وسرت ٥٠ متراً . ثم اتجهت نحو الغرب

وسرت ٥٠ متراً . ثم اتجهت نحو الجنوب وسرت ٥٠ متراً . فماذا

تكون المسافة بيني وبين نقطة الابتداء ؟

(٥٧) إذا كان رجلان يبنيان بناء منزل في ١٢ أسبوع ، فكيف منزلاً يستطيع

١٢ رجلاً بناؤها في أسبوعين ؟

(٥٨) صندوق يحتوى على صندوقين آخرين . وفى كل من هذين الصندوقين

يوجد ٣ صناديق أخرى . وفى كل من هذه الصناديق الأخيرة توجد

٤ صناديق أخرى . فما عدد الصناديق جميعاً ؟

٥٠٢

(٥٩) أكتب عدد أوجه المكعب في المسافة الأولى في البكرابة ، و عدد أوجهه في المسافة الثانية .

- (٦٠) من لدغة الثعبان خاف من الحبل
ضع خطاً تحت جملتين من الجمل الآتية يكون معنى كل منهما متفقاً تماماً مع المعنى المقصود في التل للتقدم .
- ١ — الكلب المغروب يخاف العصا .
 - ٢ — لدغة الثعبان شديدة الألم .
 - ٣ — الجبان يخاف ظله .
 - ٤ — تذكر الخطر يجعل الإنسان جباناً .

اتمى الاختبار

٥٠٢

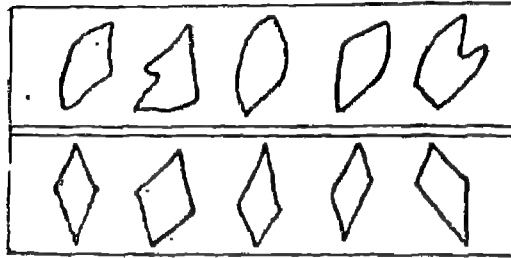
مفتاح تصحيح الإجابات

(درجة واحدة لكل اجابة صحيحة) (١)

(في التصحيح ضع علامة صح على يمين رقم السؤال)

(١) الطفل يشرب اللبن (يشرب الطفل اللبن)

(٢) النماذج



الصحيحة ←

(إيضاح

الزاوية هام)

النماذج

← الخاطئة

(٣) عروسة

(٤) ٤

(٥) ١٢ شهر (١٢)

(٦) واسع

(٧) السبع - المين

(٨) الريف

(٩) ٣ - ٥ - ١ - ٢ - ٦ - ٩

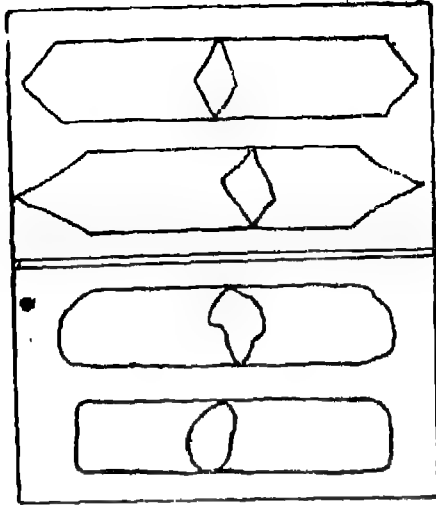
(١٠) ٦١ ساعة (٦١)

(١١) عمى (عمك)

(١٢) سر (امشى) (اعبى) (عدتى) (تقدم) (مر)

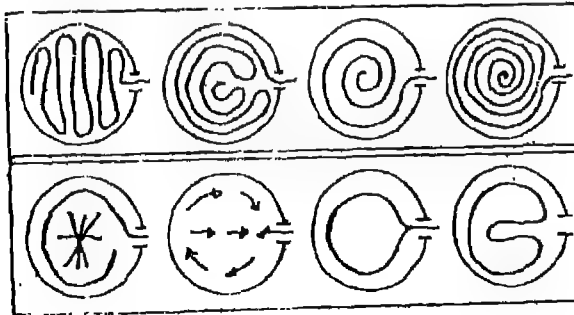
(١٣) ٢٠

(١) الإجابات الموجودة بين قوسين تعتبر إجابات صحيحة أيضاً .



- (١٤) الثالثة
 (١٥) أنح
 (١٦) دجاجة
 (١٧) ٤ كيلومتر
 (١٨) نماذج صحيحة ←
 (إيضاح الزوايا هام)
 نماذج خاطئة ←

- (١٩) كبير — ضخم
 (٢٠) من قصب السكر (من القصب) (من البنجر)
 (٢١) و س
 (٢٢) ٣٥
 (٢٣) د
 (٢٤) يزرع الفلاح القطن في فصل الربيع (الفلاح يزرع القطن في فصل الربيع)
 (في فصل الربيع يزرع الفلاح القطن)
 (٢٥) ١٨ بلية (١٨)



- (٢٦) النماذج
 الصحيحة
 النماذج
 الخاطئة ←

- (٢٧) (ساروخ)

...

(٢٨) تبيض الدراجين في
 يبيض المصطافون في
 يبيض الجسد في
 كائن
 مكائن
 حظائر

(٢٩) حلو

(٣٠) ٢٠٠

(٣١) آ د

(٣٢) •

(٣٣) قطران

(٣٤) رحيم (عطوف) (خون)

(٣٥) ٦٦ ساعة (٦٦)

(٣٦) ١٦

(٣٧) قلب

(٣٨) ←

١	==	ط
٢	==	د
٣	==	أ
٤	==	هـ
٥	==	ي
٦	==	م
٧	==	ب
٨	==	و
٩	==	ح
١٠	==	ز

(٣٩) يعطى (بدى)

(٤٠) خفيد

(٤١) ٧٥ سليم (٧٥)

(٤٢) مبذر (مصرف) (مبذر)

(٤٣) ٥٠

دقيقة ساعة

(٤٤) ٤٠ ١ (١٢ ساعة) (١٠٠ دقيقة)

(۱۰) نظام

(١٦) لأنه أخف (كثافة الزيت أقل من كثافة الماء)

2934 6 1077 6 2191 (24)

(يُجْعَلُ إِذَا أُعِيدَ سَلْسِلَةٌ وَاحِدَةٌ بِالنَّكْسِ إِعَادَةً مُجِيدَةً)

(۱۱) قلم - ۱ - ضم

(٤٩) الأمل

(۵۰) ساروخ
طوفان
غبران } او ای کلمه صحیحہ لما

(٥١) ٦٤ كيلومتر في الساعة (٦٤ كيلومتر) (٦٤)

2 (02)

(٥٣) (مامضاء) المحامى يدافع عن المتهم

وكيل النيابة يدافع عن المتهم عليه

(۵۴) ۱ - اُن ب اکبر من د

4-10 (22)

(۱۰۰) من ۱۰۰ (۵۶)

(۵۷) منزل واحد (منزل) (واحد)

(۵۸) ۳۳ صندوق (۳۳)

14-7 (09)

(٦٠) ١ - الكلب المضروب يخاف العصا

۴۔ تذکر الخطر یجمل الانسان حیانا

معايير اختيار عين شمس للذكاء الابتدائي (١)
« معايير الاعمار العقلية » (٢)

الدرجة	العمر العقلي المقابل		الدرجة	العمر العقلي المقابل	
	شهر	سنة		شهر	سنة
٢٥	—	١٠	٦	—	٦
٢٦	٤	١٠	٧	١	٦
٢٧	٨	١٠	٨	٢	٦
٢٨	—	١١	٩	٣	٦
٢٩	٤	١١	١٠	٤	٦
٣٠	٨	١١	١١	٦	٦
٣١	—	١٢	١٢	٨	٦
٣٢	٤	١٢	١٣	١٠	٦
٣٣	٨	١٢	١٤	—	٧
٣٤	—	١٣	١٥	٣	٧
٣٥	٥	١٣	١٦	٦	٧
٣٦	١٠	١٣	١٧	٩	٧
٣٧	٣	١٤	١٨	—	٨
٣٨	٩	١٤	١٩	٣	٨
٣٩	٣	١٥	٢٠	٦	٨
٤٠	٩	١٥	٢١	٩	٨
٤١	٣	١٦	٢٢	—	٩
٤٢	١٠	١٦	٢٣	٤	٩
٤٣	—	١٧	٢٤	٨	٩

(١) يصلح هذا الاختبار لتلاميذ المدرسة الابتدائية ابتداء من الصف الثاني حتى الصف السادس.

(٢) تحسب نسبة الذكاء بالمعادلة الآتية :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times ١٠٠$$

التجربة الثالثة عشر

اختبار الذكاء غير اللفظي

الصورة (أ)

للدكتور / عطية محمود هنا

اختبار الذكاء غير اللفظي

الصررة (١)

التعليقات

مقدمة

وضع اختبار الذكاء غير اللفظي^(١) لتقدير ذكاء الأطفال، وخاصة الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة. كما أن من الممكن استخدامه مع الأفراد المتأخرين تأخراً واضحاً في القراءة والكتابة أو المصابين بالصمم بحيث لا يستطيعون فهم التعليقات اللفظية لأسئلة اختبارات الذكاء اللفظية، وذلك لسهولة تعديله وإمكان إجرائه على هؤلاء الأفراد عن طريق الإشارة.

وفضلاً عن ذلك فإن الممكن استخدامه بقصد المسح السيكولوجي في برامج التوجيه التربوي والمهني، والإرشاد النفسي، والخدمات النفسية المدرسية بصورة عامة.

ومن الممكن إجرائه أيضاً على أعداد كبيرة من الأطفال والتلاميذ دون أن يتطلب هذا بذل مجهود كبير من جانب المدرسة أو استنفاد وقت طويل من أوقات الأطفال أو التلاميذ.

وقد وضع هذا الاختبار على أساس أن الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد الذي يمثل في إدراك العلاقات بين الرموز، وهذه العلاقات قد تكون علاقات الضاد أو التشابه، أو علاقات الجزء بالكل أو الكل بالجزء، أو علاقات التتابع.

وقد اختيرت الرموز المستخدمة في هذا الاختبار بحيث تتفق مع ميول الأطفال والكبار، الأمر الذي يتيح استخدام هذا الاختبار على مجموعات العمال والفلاحين إذا ما شك في استجابتهم للاختبارات اللفظية أو كان تحصيلهم الدراسي بحيث لا يمكنهم من الاستجابة لهذا النوع من الاختبارات.

مصدر الاختبار ومبانيه

دلت الأبحاث الميدانية على أن اختبار الذكاء غير اللفظي صادق إلى درجة لا بأس بها إذا ما قورنت

(١) أخذ هذا الاختبار من

Non Language Multi-Mental Test by E. L. Termann, William A. McCall, and Irving Lorge.
Bureau of Publications Teachers College, Columbia University, New York.

نتائج بنتائج الاختبارات الأخرى ، فقد وجد أن معامل الانحياز بين نتائج اختبار الذكاء عبر العظمى (الصورة ١) ونتائج اختبار الذكاء الثانوى ١٦٠٠ ، هذا مع ملاحظة أن الاختبار الأول اختبار حسي إدراكي (صور ورسوم) في حين أن الاختبار الثانى اختبار متوسع الأسئلة تغلب عليه الناحية اللفظية ، ولا يزال البحث مستمرا لتحديد مدى علاقة هذا الاختبار بغيره من الاختبارات الأخرى .

أما فيما يتعلق بثبات الاختبار فقد دلت نتائج تطبيق معادلة كودر رينشاردن لتحديد معامل الثبات لفئات السن المختلفة وهى :

$$r_{xx'} = \frac{r_{xx'} - r_{xx'}}{1 - r_{xx'}} = 11.1$$

حيث أن

$r_{xx'}$ = عدد أسئلة الاختبار

$r_{xx'}$ ثبات درجات الاختبار

$r_{xx'}$ متوسط درجات الاختبار .

على أن الاختبار على قدر مناسب إذا ما أخذ من المختبرين في الاعتبار .

والجدول الآتى بين المتوسطات والانحرافات المعيارية وهى املاات الثبات لفئات السن من سبع سنوات

ونصف إلى أقل من أربع عشرة سنة ونصف .

جدول متوسطات وانحرافات ومعاملات

الثبات لفئات السن المختلفة

فئات السن	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الثبات
١ - من ٦ إلى ٧ أشهر	٢١٩٦	٧٧١	٧٧
٢ - من ٦ إلى ٨ أشهر	٢٣٧٤	٧١١	٧٢
٣ - من ٦ إلى ٩ أشهر	٢١١١	٧٨٢	٧٩
٤ - من ٦ إلى ١٠ أشهر	٢٤٩١	٧٤٣	٧٤
٥ - من ٦ إلى ١١ أشهر	٢٧٠٠	٩٢١	٨٣
٦ - من ٦ إلى ١٢ أشهر	٢٣٠٠	٨٣١	٧٩
٧ - من ٦ إلى ١٤ أشهر	٢٥٢٩	٧٩٩	٧٨

٥١٣

معايير الاختبار

أجرى هذا الاختبار على عدد كبير من أطفال المدارس الابتدائية ، وتلاميذ المدارس الإعدادية ، وذلك بقصد أخذ عينة تمثل تلاميذ المدارس في مراحل العمر المختلفة .

وقد بلغ عدد الذين أجرى عليهم الاختبار ٨٤٩ فرداً تتراوح أعمارهم بين ٩ ، ٦ ، و ١١ سنة
على النحو الآتي :

السن	العدد
٦ سنوات	٢٥
٧	٢٠
٨	١٠٢
٩	١٢٩
١٠	١٦٨
١١	٣٢٨
١٢	٩٥
١٣	٦٢
١٤	٣٦
١٥	٢٨
١٦	٦
المجموع	٨٤٩

أما من ناحية الصفوف الدراسية أو السنوات الدراسية فهم موزعون على النحو الآتي :

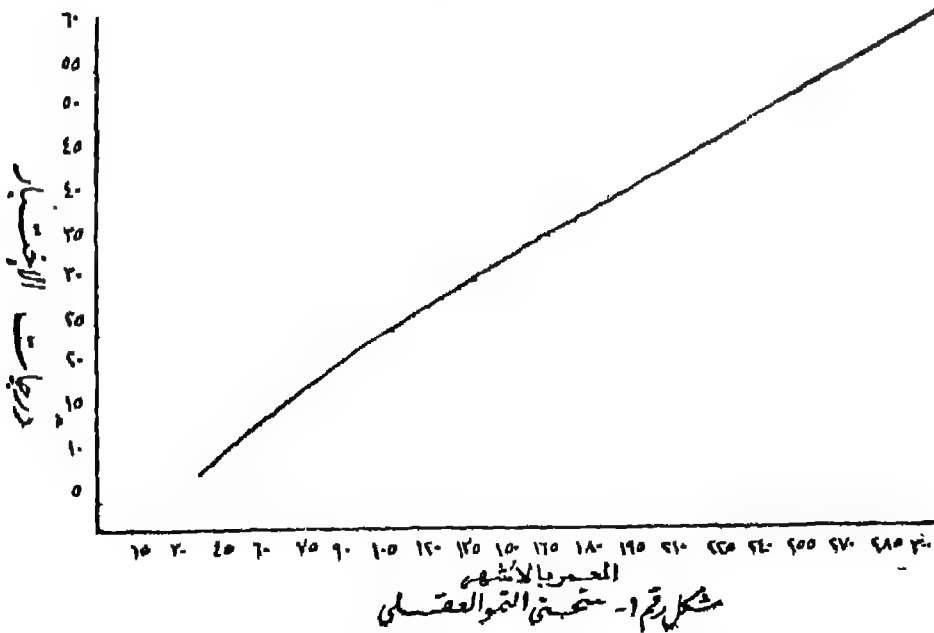
١ - في مرحلة التعليم الابتدائي (الأولى)

الصف أو السنة الدراسية	العدد
الصف الأول	٣٤
الصف الثاني	٤٦
الصف الثالث	٩٦
الصف الرابع	١٤٤
الصف الخامس	١٥٨
الصف السادس	١٤٤
المجموع	٦٢٢

٢ - في مرحلة التعليم الإلزامي

العدد	الصف الدراسي أو السنة الدراسية
٧٦	الصف الأول
٦٩	الصف الثاني
٦٠	الصف الثالث
٢٣	الصف الرابع
٢٢٧	المجموع
٨٤٩	المجموع الكلي

وقد أمكن الحصول على منحنى يمثل النمو العقلي (نمو الذكاء) وفقاً للمر نتيجة لتعيين هذا الاختبار على هذا العدد من الأطفال، ومن هذا المعنى أمكن استخدام الدرجات المقابلة الأعمار العقلية ما بين سن ٢ ٣ و ٥٠ سنة ٢٥ كما هو مبين في الشكل رقم (١) وفي الجدول رقم (٢) الموجود في نهاية هذا الكتيب، هذا مع ملاحظة تهذيب منحنى النمو وده من طرفيه.



طريقة إجراء الاختبار

من الممكن إجراء الاختبار بطريقتين :

- الأولى : عن طريق إعطاء تعليمات لفظية بسيطة .
- الثانية : عن طريق الإشارة وذلك بالنسبة للصم أو ضعفاء السمع .

أولاً - التعليمات اللفظية :

ينبغي على كل مختبر ملاحظة التعليمات الآتية بكل دقة .

تعليمات عامة :

- ١ - ضع لافتة خارج الفرفة التي يجرى فيها الاختبار تشير إلى عدم إقلاق المختبرين في أثناء إجراء الاختبار .
- ٢ - وفر للمختبرين الذين يجرى عليهم الاختبار جلسة مريحة .
- ٣ - تكلم بصوت طبيعي مسمع وواضح .
- ٤ - اتبع التعليمات الآتية حرياً .

تعليمات خاصة :

- ١ - ارفع إحدى كراسات الاختبار وقل : « سنوزع على كل واحد منكم كراسة مثل هذه الكراسة لافتحها حتى يطلب منك ذلك » .
- ٢ - بعد توزيع كراسات الاختبار أطلب من المختبرين ملء البيانات الموجودة في أول صفحة وتتضمن الاسم ، والمدرسة ، والصف الدراسي أو السنة الدراسية ، والفصل ، وتاريخ الميلاد ، وتاريخ الاختبار . ساعد من لا يستطيع ملء هذه البيانات .
- ٣ - بعد أن يملأ المختبرون هذه البيانات قل : « أنظر إلى المستطيل رقم ١ تجد فيه خمسة أوجه ، واحد هذه الأوجه يختلف عن الوجوه الأربعة الأخرى . ما هو الوجه الذي يختلف عن غيره ؟ »

انتظر حتى تحصل على الإجابة ثم قل عند الحصول على إجابة صحيحة :

« صح . الوجه الأوسط هو الذي يختلف عن الوجوه الأخرى . الوجه الثالث يختلف عن الوجوه الأربعة الأخرى ولذلك ضع علامة x على الوجه الثالث لأنه يختلف عن الوجوه الأربعة الأخرى . ولاصلة له بالحداد » .

والآن فانتم بحل المثال الثاني . المثال رقم ٢ ما هو الشيء الذي لاصلة له بالأشياء الأربعة الأخرى ؟ انتظر حتى تحصل على الإجابة للصحيحة ، ثم قل : « أن الشاكوش أو (القادوم) يختلف عن الأشياء

الأربعة الأخرى ، أو لا صلة له بها في حين أن الأشياء الأربعة الأخرى متشابهة في أنها آتية أي أشياء يوضع بها الشراب أو الماء . هل يمكنك أن تضع ماء في الشاكوش ؟ لا ، ولذلك فهو شبه يختلف عن الأشياء الأربعة الأخرى ، ضع علامة X على هذا الشاكوش أو القادم .

والآن فلنحل المسال وقم ج ما هو الشيء ؟ لا يات بصللة لأحد الأشياء الأربعة الأخرى ؟
انتظر حتى تحصل على الإجابة الصحيحة ثم قل : « شبعث عن الحل ، الولد يتفق مع البنت ، والمربع الكبير يتفق مع المربع الصغير » تذكر . القطة لا تتفق مع أي شيء آخر ، ولذلك ضع علامة X على القطة ، لاحظ أن القطة ليست لها صلة بالأشياء الأربعة الأخرى ولا لك وصفا علامة X عليها . ضع العلامة X على القطة .

والآن فلنحل المثال رقم وضع العلامة X على الشيء الذي لا توجد صلة بينه وبين أي شكل آخر من الأشكال الأربعة الأخرى . ما هو هذا الشيء ؟

انتظر حتى تحصل على الإجابة الصحيحة ثم قل : « القلم الأبيض في الزنجان لأن الأقلام الأربعة الأخرى أقلام رصاص . ضع علامة X على القلم الذي في الوسط لأنه قلم أبيض والباقي أقلام رصاص » .
تأكد من أن التلاميذ قد فهموا المطلوب منهم .

ثم قل في نفس الوقت الذي نفتح فيه الكراسة : « في الصفحات الآتية سوف تجد أسئلة أخرى مثل الأمثلة التي قمت بحلها . ابحث عن الأسئلة الخاطئة ، الأشياء الأربعة الأخرى أو الذي لا يتفق معها وضع علامة X عليها . بعض الأسئلة صعبة ولكن حاول أن تحل جميع الأسئلة .

تذكر أن المطلوب منك أن تضع علامة X على الشيء الذي لا يتفق مع الأشياء الأخرى إعمل بسرعة وحاول أن تكون إجابتك صحيحة مدة الاختبار ٣٠ دقيقة . اقلب الصفحة امسك . إند . . .»
بعد مدة ٣٠ دقيقة قل : « قف ، واجمع .

٤ - إذا أجاب التلاميذ على جميع الأسئلة قبل مضي ٣٠ دقيقة . اجمع الأوراق .

• تأكد من أن كل تلميذ قد حاول أن يجيب على جميع الأسئلة .

ثانياً - التعليمات من طرف الإشارة :

لرسم صورة المثال (١) رقم ١ على السبورة ثم اجذب انتباه المختبرين بأن تفرع على السبورة بالموشر -
أشر إلى كل صورة من الصور الخمسة الواحدة بعد الأخرى مع فترة تبلغ نصف ثانية بين الإشارة إلى الصورة والتي تليها . انظر إلى المختبرين متساويين ثم توقف فترة وقم بإشارة تدل على فهم مفاجيء . أشر إلى كل عين

(١) من الممكن أن يستخدم المختبر لوحات كبيرة مرسومة بدلا من الرسم على السبورة .

في الوجه الأول . ارفع إصبعين ثم قم بإشارة تدل على الموافقة ، ثم بنفس الشيء بالنسبة للوجه الثاني ، والرابع ، والخامس . أشر إلى العين الكاملة ثم أطرق بالمؤشر على العين الناقصة عدة مرات . مع هز الرأس بما يفيد ولا ، أشر بعلامة x على الوجه الثالث بالمؤشر . ثم أشر إلى الأوجه الأول والثاني والرابع والخامس بما يفيد الموافقة . أشر إلى الوجه الثالث ثم أطرق على العين الناقصة بسرعة ثلاث مرات متوالية ثم ضع علامة x على الوجه الثالث بالطباشير .

مر بالمؤشر على المثال الأول المرسوم على السبورة ثم على الإجابة على السؤال الأول لكي تشير إلى أن المثال المرسوم على السبورة موجود في كراسة الإجابة .

ضع علامة x على الوجه الثالث في كراسة الإجابة ، أشر إلى أن على المختبرين أن يقوموا بنفس الشيء ويصح أن تقول لهم : قم بهذا العمل في كراستك .

ارسم المثال رقم ب على السبورة . ثم أطرق على السبورة حتى ينتبه إليك المختبرين أشر إلى كل صورة مع فترة تبلغ نصف الثانية بين الصورة والتي تليها ، ثم توقف كما لو كنت مختاراً . قم بإحناء رأسك بما يدل على الفهم . قم بإشارة تدل على صب الماء . ثم بإمالة برأسك تدل على الفهم أشر إلى الدورق . قم بحركة كما لو كنت تمسكه من يده وتصب منه الماء . قم بإمالة برأسك تدل على الفهم . كرر العملية بالنسبة للأنية الأخرى . ثم قم بحركة كما لو كنت تمسك بالشاكوش ، وتصب الماء منها .

هز رأسك منكراً وابتم كما لو كان ذلك أمراً مضحكاً . ضع علامة x بالمؤشر على الشاكوش . أشر إلى الأشياء الأربعة الأخرى وأحن رأسك بما يدل على الموافقة أشر إلى الشاكوش وحرك رأسك بما يدل على الموافقة . ضع علامة x على الشاكوش بالطباشير .

ارفع الكراسة مرة أخرى ثم أشر إلى المثال رقم ب وضع علامة x على الشاكوش . أشر إلى المختبرين كي يقوموا بهذا العمل - يصبح لك أن تقول : قم بهذا العمل في كراستك .

ارسم المثال رقم ج على السبورة . ثم أطرق على السبورة حتى ينتبه إليك المختبرين . أشر إلى كل صورة مع فترة تبلغ نصف الثانية بين الصورة والتي تليها . ثم توقف كما لو كنت مختاراً . ثم قم بحتي رأسك بما يدل على الفهم أشر إلى الواد ثم إلى البنات ، ثم حرك رأسك بما يدل على الموافقة أعد هذا العمل مرتين . أشر إلى المربع الصغير . ثم حرك رأسك بما يدل على الموافقة . أعد هذا العمل مرتين . أشر إلى القطعة وقم بحركة تدل على أنها لا تتفق مع أي شيء آخر . حرك رأسك . ارسم بالمؤشر علامة x على القطعة أشر إلى المربعين ثم حرك رأسك بما يدل على الموافقة أشر إلى القطعة وحرك بما يدل على عدم الموافقة . ارسم علامة x على القطعة بالطباشير .

أرفع الكراسة لكي تبين موضع المثال ج . ارسم علامة X أشر إلى المختبرين لكي يذوقوا بنفس
الحل ، يصح لك أن تقول : قم بهذا العمل .

ارسم المثال د على السبورة ، ثم أطرق على السبورة حتى يتنبه إليك المختبرين . مر بالمؤشر على
السؤال المرسوم على السبورة ثم على المثال رقم د في كراسة الاختبار لكي تبين موضع المثال . أشر إلى
المختبرين أن يقوموا بجعل هذا السؤال بأنفسهم . يصح لك أن تقول : قم بجعل هذا السؤال بنفسك ، شجع
المختبرين على القيام بهذا العمل ، اسمح لهم بوقت كاف .

أطرق على السبورة حتى يتنبه إليك المختبرين . أشر إلى كل من الأقلام الرصاص الأربعة أرهم قلم
رصاص ثم حرك رأسك بما يفيد الموافقة . أشر إلى القلم الجبر ثم أرهم القلم الرصاص . رك رأسك بما
يفيد عدم الموافقة ، ارسم علامة X على القلم الجبر على الرسم الموجود فوق السبورة . ثم قل صحح إجابتك
إذا كانت خطأ . اسمح لهم بوقت كاف .

أطرق على السبورة لجذب انتباه المختبرين انتج كراسة الاختبار . أشر إلى السؤال رقم ١ ثم حرك
إصبعك على المستطيل ثم انظر إلى المختبرين وارسم علامة X في الهواء ، أعمل نفس الشيء بالنسبة للسؤال
الثاني واستمر حتى السؤال الخامس ثم بسرعة على بقية الصفحات التالية .

أشر إلى السؤال رقم ١ مر ، أخرى وارسم علامة X في الهواء ثم اطلب من المختبرين أن بدأوا . وأشر
بأن الوقت المخصص هو ٣ دقائق
عند نهاية الزمن المخصص مع جمع الأوراق .

تجميع الاختبار :

يتم التجميع على الخطوات الآتية :

١ - تحذف الإجابات التي تحتوي على علامتين أو أكثر من علامات الإجابة . يتم بهذه الإجابة
شريطة .

٢ - تعد الإجابات الصحيحة وفقاً لجدول الإجابات الصحيحة (الجدول رقم ١) في نهاية هذا الكتيب
وتسجل في نهاية كل صفحة على حدة .

٣ - تجمع الإجابات الصحيحة ويعتبر مجموعها الدرجة التي حصل عليها الطالب وتسجل في المكان
المخصص لها في المربع الموجود أعلا الصفحة الأولى .

٤ - يستخرج العمر العقلي من جدول المعايير (الجدول رقم ٢) الموجود في نهاية هذا الكتيب
ويسجل في المكان المخصص له في المربع المذكور .

٥١١

يُحسب العمر الزمني في المكان المخصص له في نفس المربع .

تُحسب نسبة الذكاء وذلك بالمعادلة الآتية :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

هذا مع ملاحظة أن الأطفال الذين يبلغون عمراً زمنياً قدره ١٤ سنة أو أكثر تستخدم المعادلة الآتية لحساب نسبة الذكاء :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\begin{matrix} \text{سنة} & \text{أو} & \text{شهر} \\ 14 & \text{أو} & 168 \end{matrix}} \times 100$$

الجدول رقم (١)
 جدول الإجابات الصحيحة

رقم السؤال	رقم الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	رقم الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	رقم الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	رقم الإجابة الصحيحة
١	٣	١٦	٢	٣١	١	٤٦	٥
٢	١	١٧	٢	٣٢	٤	٤٧	٣
٣	٢	١٨	٢	٣٣	٥	٤٨	٣
٤	٣	١٩	١	٣٤	٢	٤٩	١
٥	٣	٢٠	٢	٣٥	٣	٥٠	٢
٦	٤	٢١	٣	٣٦	٣	٥١	٣
٧	٣	٢٢	١	٣٧	٣	٥٢	٣
٨	١	٢٣	٣	٣٨	٣	٥٣	٥
٩	٤	٢٤	٣	٣٩	٢	٥٤	٢
١٠	٢	٢٥	٣	٤٠	٤	٥٥	٢
١١	٢	٢٦	٤	٤١	٣	٥٦	١
١٢	٢	٢٧	٢	٤٢	٤	٥٧	٤
١٣	١	٢٨	٥	٤٣	١	٥٨	٥
١٤	٢	٢٩	٥	٤٤	١	٥٩	٤
١٥	٢	٣٠	٢	٤٥	٤	٦٠	٢

(٥) أرقام الإجابات لكل سؤال تبدأ من اليمين إلى اليسار .

٥٢٩

المحول رقم (٢)
جدول المقايير

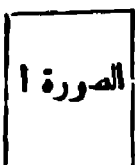
الدرجة	السرعة القتل القابل		الدرجة	السرعة القتل القابل	الدرجة	السرعة القتل القابل	
	سنة	شهر				سنة	شهر
٧	١٣	٧	٢٩	٢٨٠	٣	٣	٣
٨	١٤	—	٣٥	٤٥	٣	٣	٣
٩	١٤	٦	٣٦	٤٥	٣	٣	٣
١٠	١٤	١١	٣٧	٤٨	٤	—	—
١١	١٥	٤	٣٨	٥٢	٤	٤	٤
١٢	١٥	١٠	٣٩	٥٦	٤	٨	٨
١٣	١٦	٣	٤٠	٦٠	٥	—	—
١٤	١٦	٨	٤١	٦٤	٥	٤	٤
١٥	١٧	١	٤٢	٦٨	٥	٨	٨
١٦	١٧	٦	٤٣	٧٢	٦	—	—
١٧	١٨	—	٤٤	٧٥	٦	٣	٣
١٨	١٨	٥	٤٥	٧٩	٦	٧	٧
١٩	١٨	٢٠	٤٦	٨٣	٦	١١	١١
٢٠	١٩	٤	٤٧	٨٨	٧	٤	٤
٢١	١٩	٩	٤٨	٩٢	٧	٩	٩
٢٢	٢٠	٢	٤٩	٩٨	٨	٧	٧
٢٣	٢٠	٨	٥٠	١٠٣	٨	٧	٧
٢٤	٢١	١	٥١	١٠٨	٩	—	—
٢٥	٢١	٧	٥٢	١١٣	٩	٥	٥
٢٦	٢١	١١	٥٣	١١٩	٩	١١	١١
٢٧	٢٢	٥	٥٤	١٢٥	١٠	٥	٥
٢٨	٢٢	١١	٥٥	١٣٠	١٠	١٠	١٠
٢٩	٢٣	٤	٥٦	١٣٦	١١	٤	٤
٣٠	٢٣	١٠	٥٧	١٤١	١١	٩	٩
٣١	٢٤	١	٥٨	١٤٦	١٢	٧	٧
٣٢	٢٤	٨	٥٩	١٥٢	١٢	٨	٨
٣٣	٢٥	—	٦٠	١٥٧	١٣	١	١

ملاحظة :-

في حالة الأمانتين الذين يتجاوزون الرابعة عشرة أو أكثر تستخدم للمادة الآتية المحول على نسبة الذكاء :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{السرعة القتل}}{\text{سنة}} \times ١٠٠$$

١٦٩ | ١٤٤



اختبار الذكاء غير اللفظي

اقتباس وإعداد

الدكتور عيسى محمد حنا

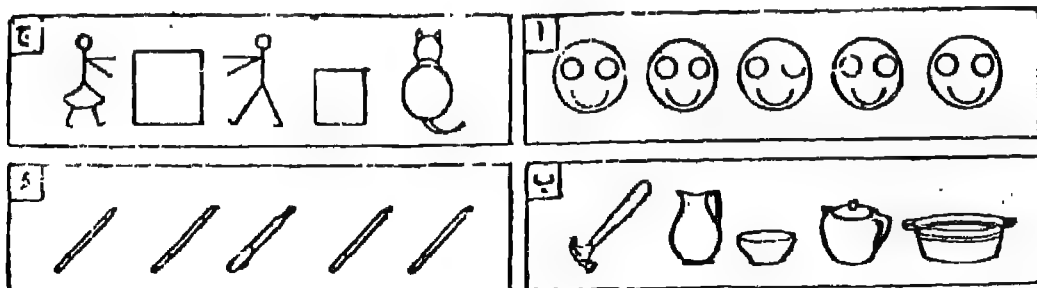
أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس

الدرجة	_____
العمر العقل	_____
العمر الزمني	_____
نسبة الذكاء	_____

الاسم	_____
المهنة	_____
السن الدراسية	_____
تاريخ الميلاد	_____
السن	_____
تاريخ الاختبار	_____

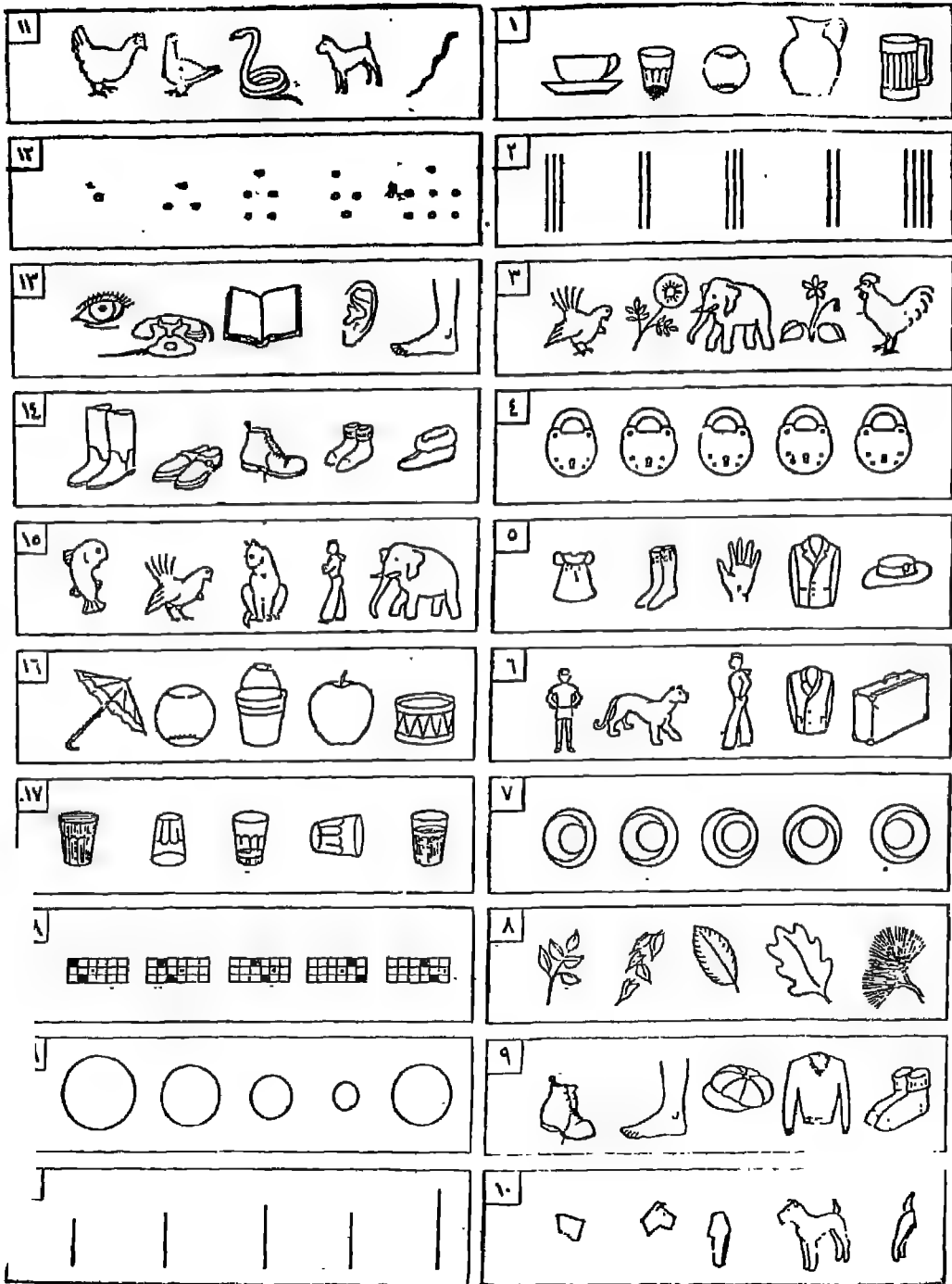
في كل المستطيلات الأربعة التالية ثمة خمسة أشكال واحد منها يختلف عن الأربعة الأخرى أو لا يتفق معها أو لا يتشبه مع أي شكل آخر. والمطارب مـ، أن تضع × على هذا الشكل .

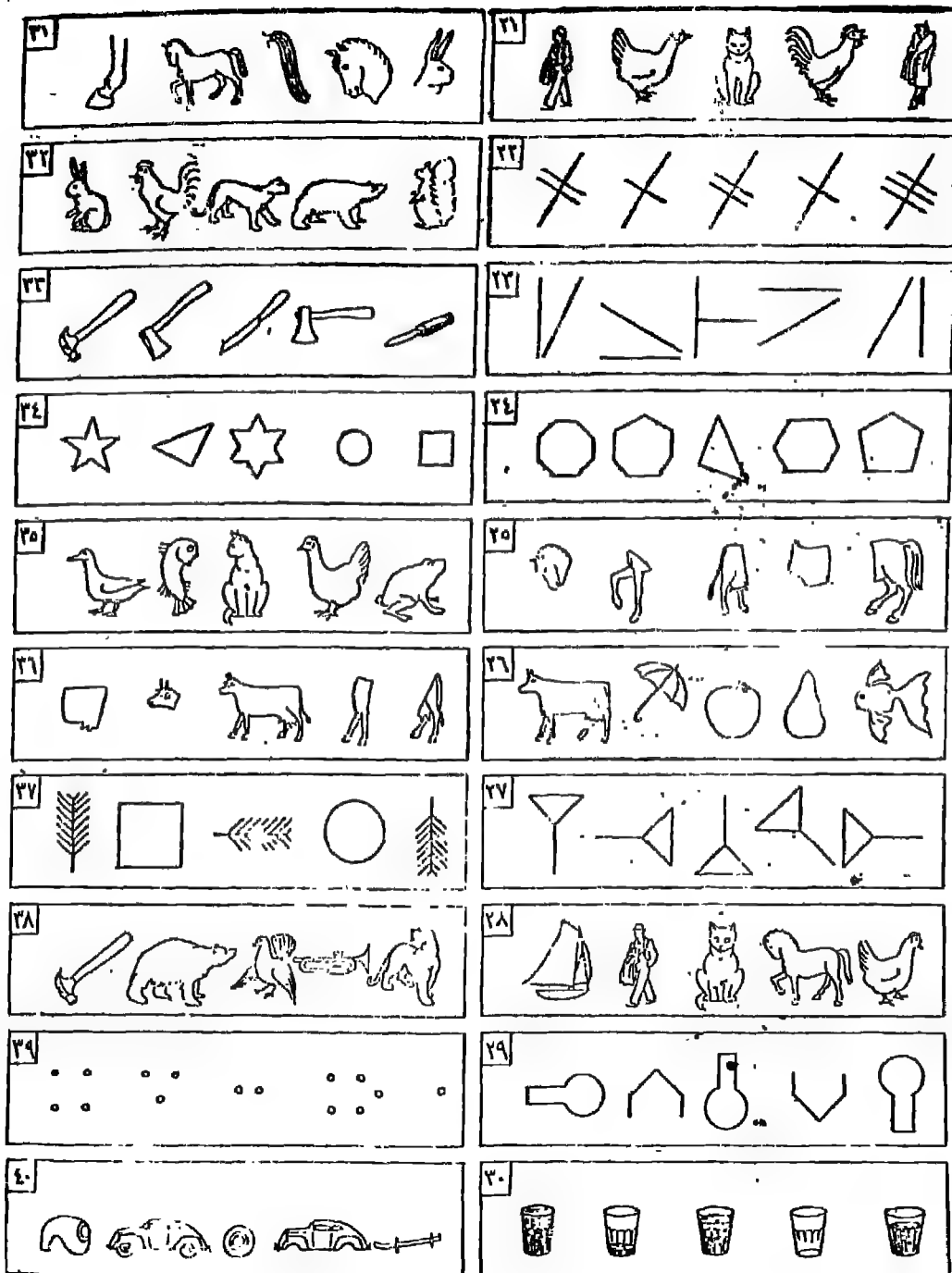
أمثلة : أنظر المستطيل (١) ثم مستخرج الشكل المختلف وضع عليه علامة × وتم نفس الشيء بالنسبة للمستطيلات ب و ج د هـ .



لا تفتح هذه الكراسة حتى يؤذن لك

وعند ما يؤذن لك لفتح الكراسة وتم نفس العمل ، فم ضع علامة × على الشكل المختلف في كل سؤال .







التجربة الرابعة عشر

اختبار الذكاء المصور

للدكتور / أحمد زكى صالح

٥٢٦

الدكتور أحمد زكي صالح

إختبار الذكاء المصور

(8 - 17 سنة) حسب تعليمات الإختبار

..... الاسم
..... التاريخ
..... السن

الدرجة المقابل

--	--

توقيع المصحح

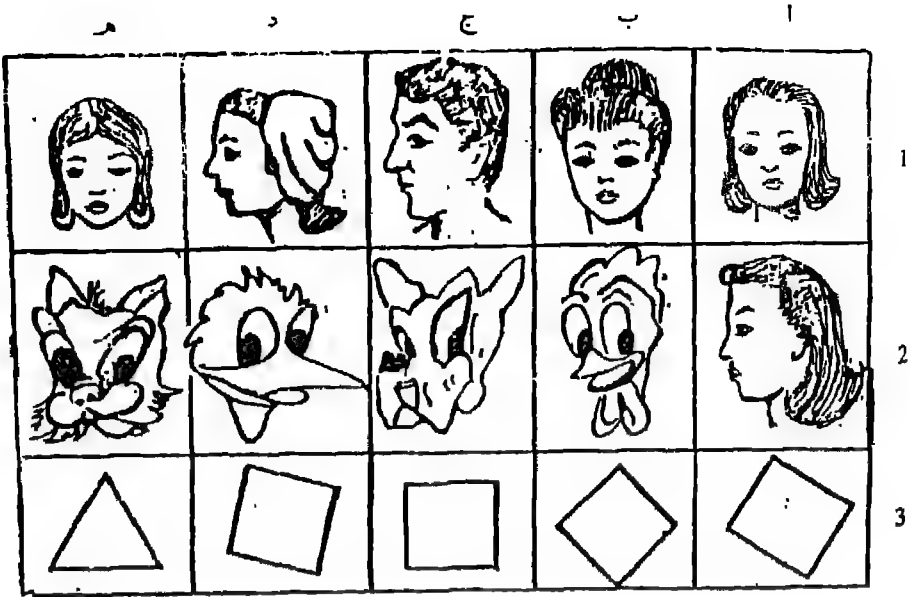
تعليمات

يهدف هذا الإختبار إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والإختلاف بين الموضوعات والأشياء.

ويوجد في هذا الإختبار مجموعات من الصور، كل مجموعة تتكون من خمس صور أو خمسة أشكال، أربعة منها متفقة أو متشابهة في أمر واحد أو أكثر وشكل واحد فقط هو المختلف عن الباقين.

والمطلوب منك في هذا الإختبار أن تبحث عن هذا الشكل المخالف بين أفراد المجموعة الواحدة وتضع على علامة (x).

والآن فلنتدرب على بعض الأمثلة حتى نتأكد من فهمنا لهذا النوع من المشاكل: يبحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات الآتية، وضع عليه (x).













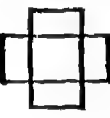


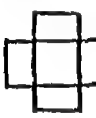

ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1)؟

لاحظ أن كل الصور تعبر عن «سيدة» ما عدا الصورة (حـ) فهي تعبر عن رجل،
ولذلك يجب أن نضع عليها علامة (x).

أما في المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (ا)، لماذا؟

أما في المثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـ)، لماذا؟

والآن أجب عن الأسئلة التالية بنفسك وحينما تنتهي منها ضع القلم.

أ	ب	ج	د	هـ
				
				
				

الإجابة الصحيحة في المثال رقم (4) هي (د) لماذا؟

والإجابة الصحيحة في المثال رقم (5) هي (أ) لماذا؟

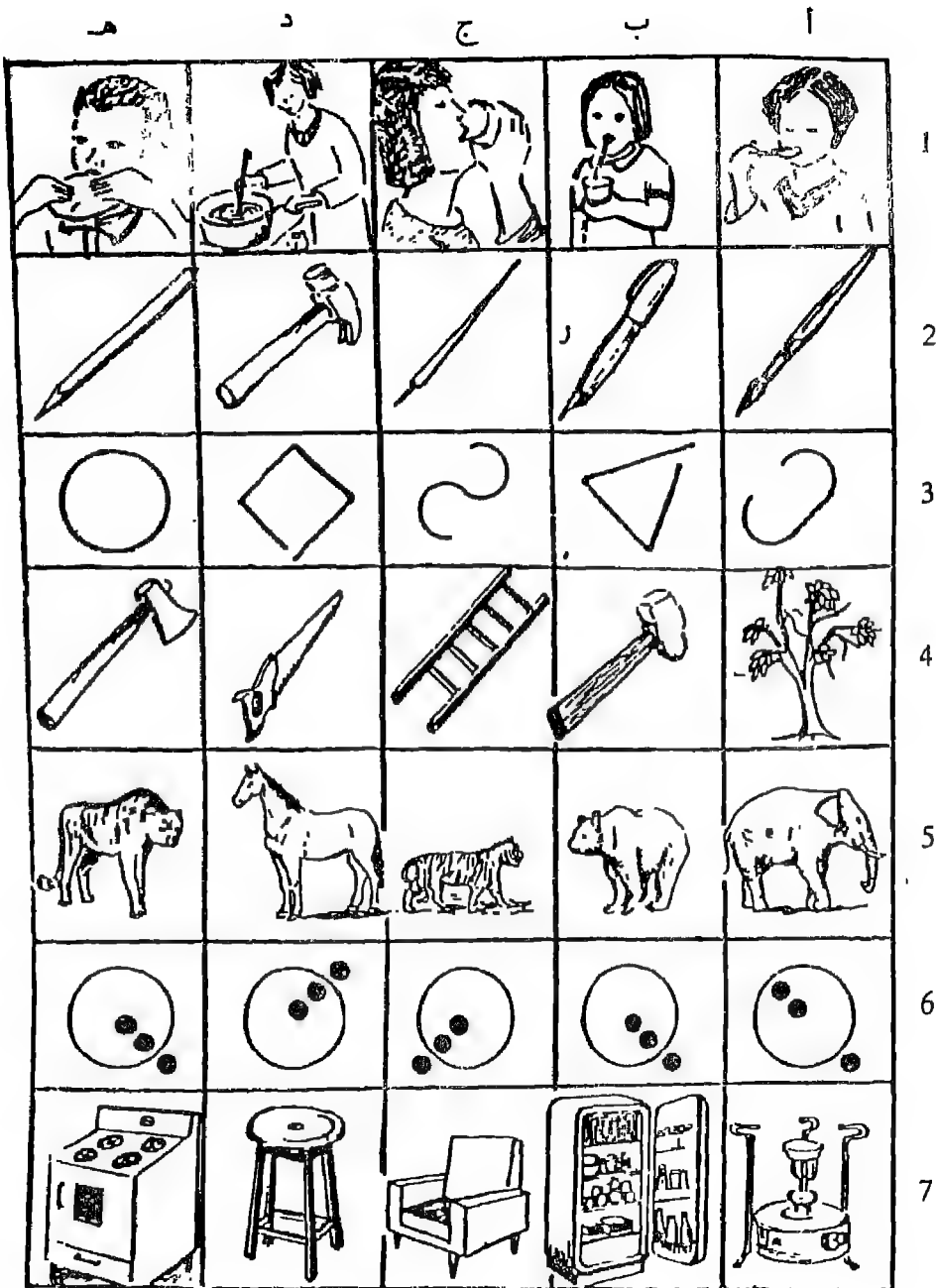
والإجابة الصحيحة في المثال رقم (6) هي (ب) لماذا؟

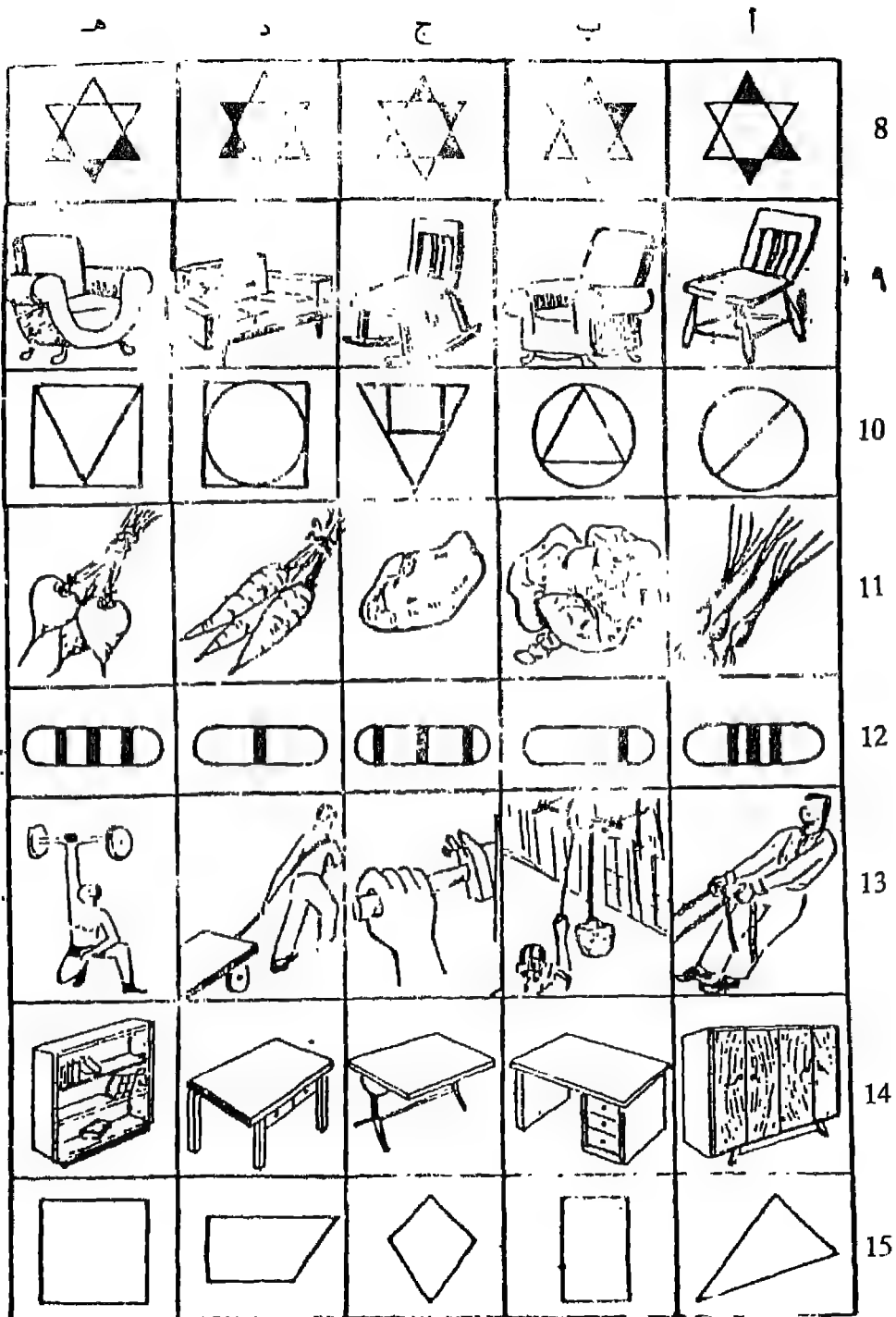
والآن قد فهمت هذا النوع من المشاكل. المطلوب منك الآن أن تعمل بسرعة ودقة كي لا ترتكب أخطاء. ولا تضيع وقتاً طويلاً في سؤال واحد ستعطي عشر دقائق فقط للإجابة عن هذه الكراسة، ويوجد في هذا الإختبار ستون سؤالاً. ليس من المفروض أن تحل كل الأسئلة. لا تضيع وقتاً طويلاً في سؤال واحد.

حالما تعطي تعليمات بالإجابة إبدأ واستمر في الإجابة عن أسئلة الإختبار حتى يطلب منك أن تضع القلم.

لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يؤذن لك.

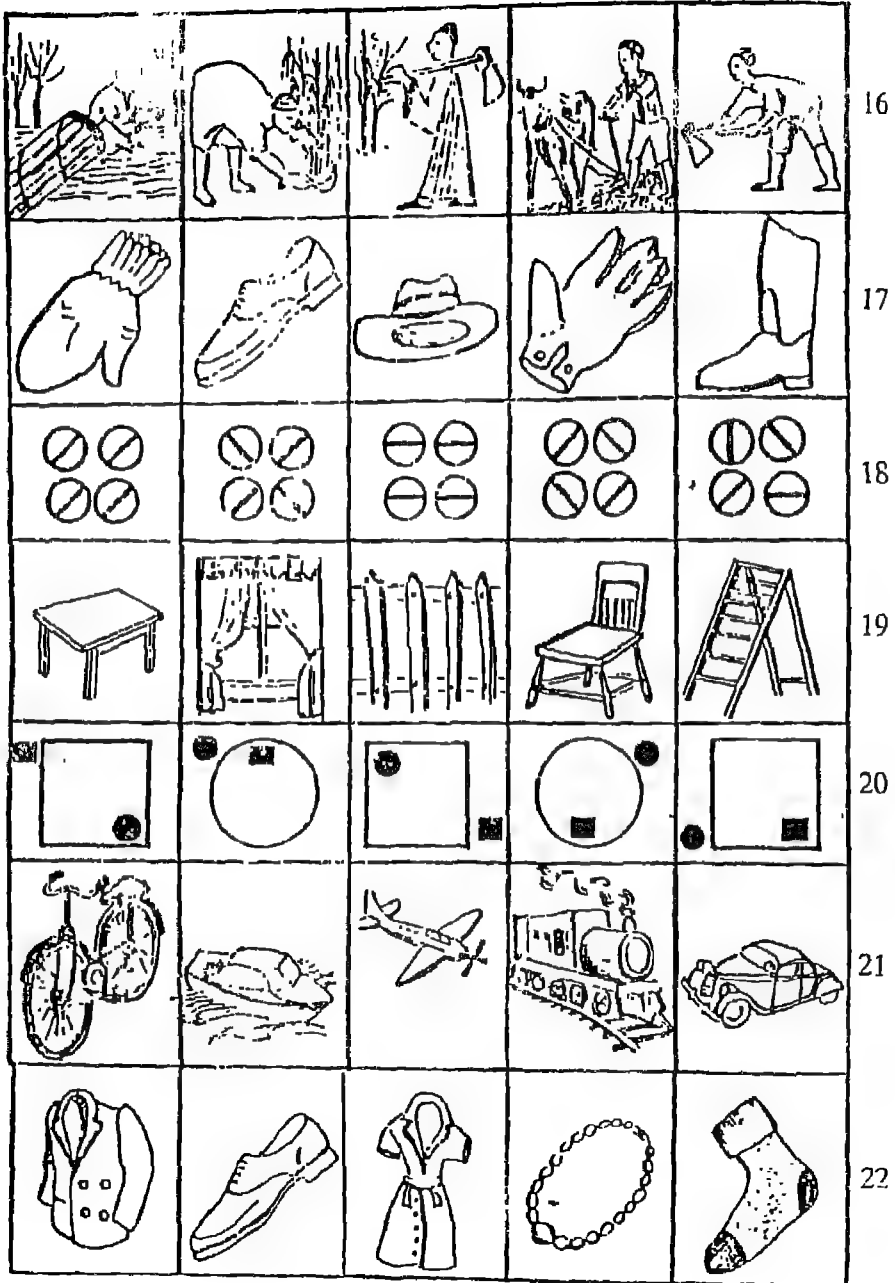
ولا تسأل أسئلة كي لا تضيع وقتاً.

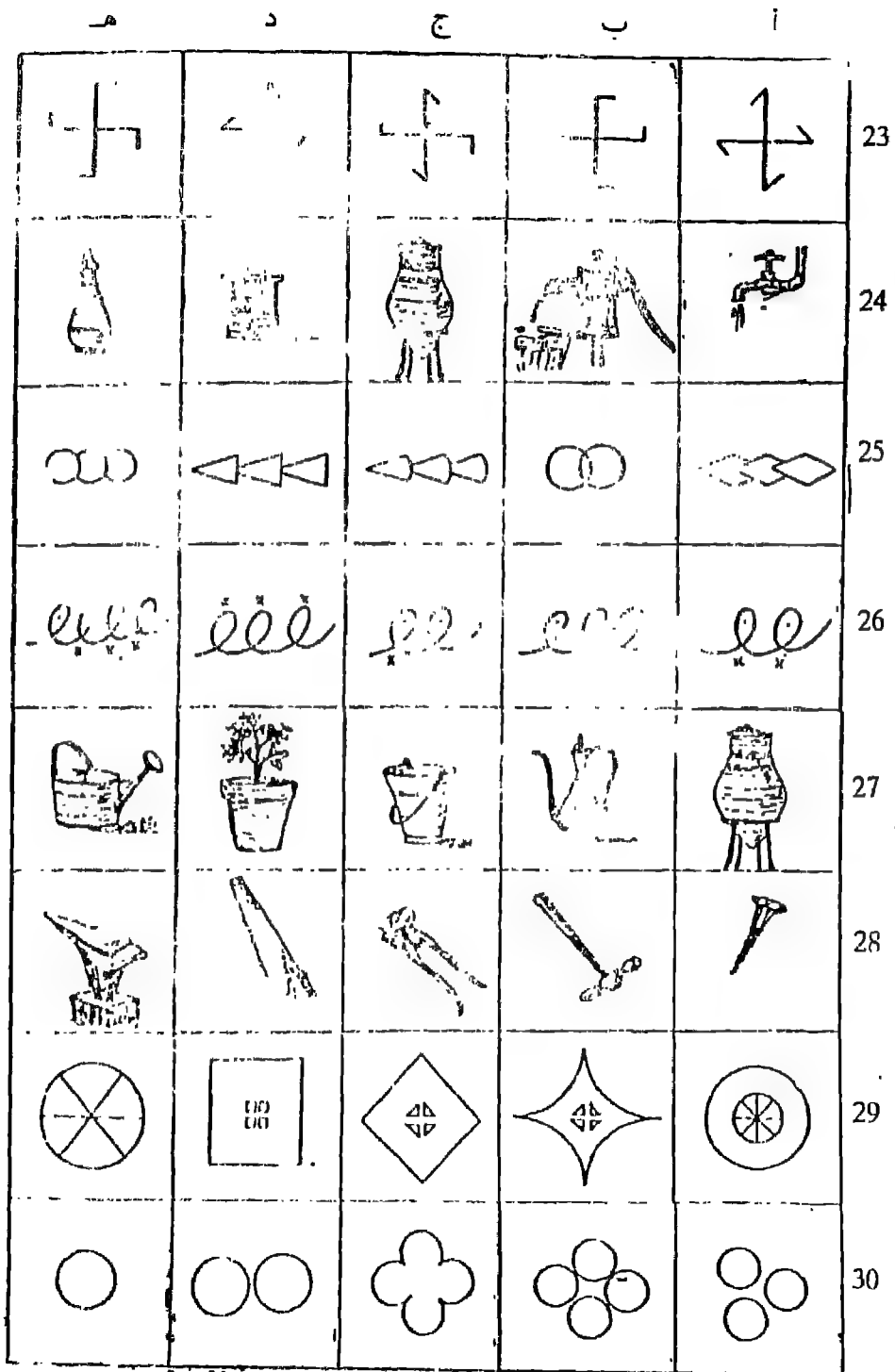


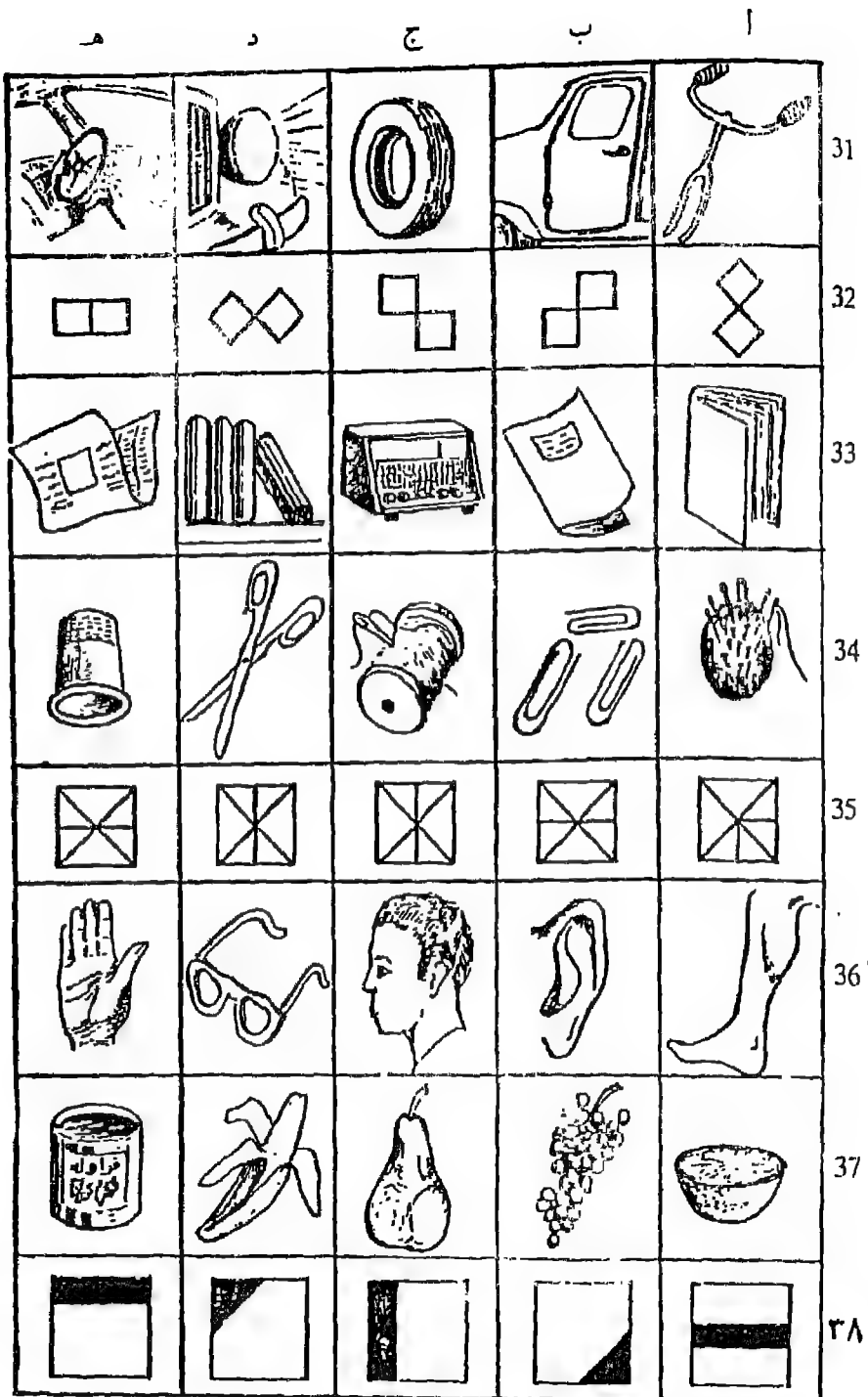


• ٣٥

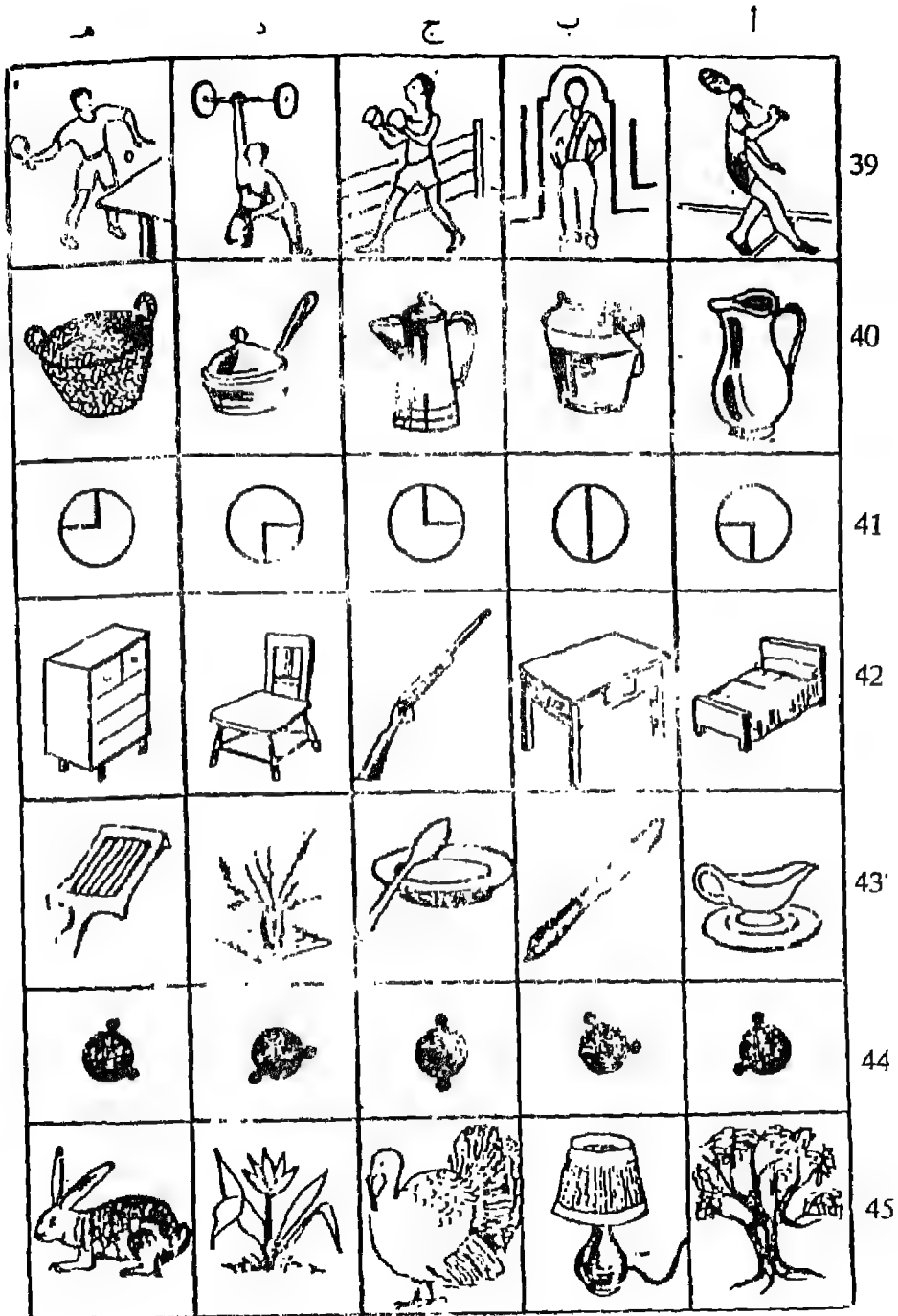
ا ب ج د هـ



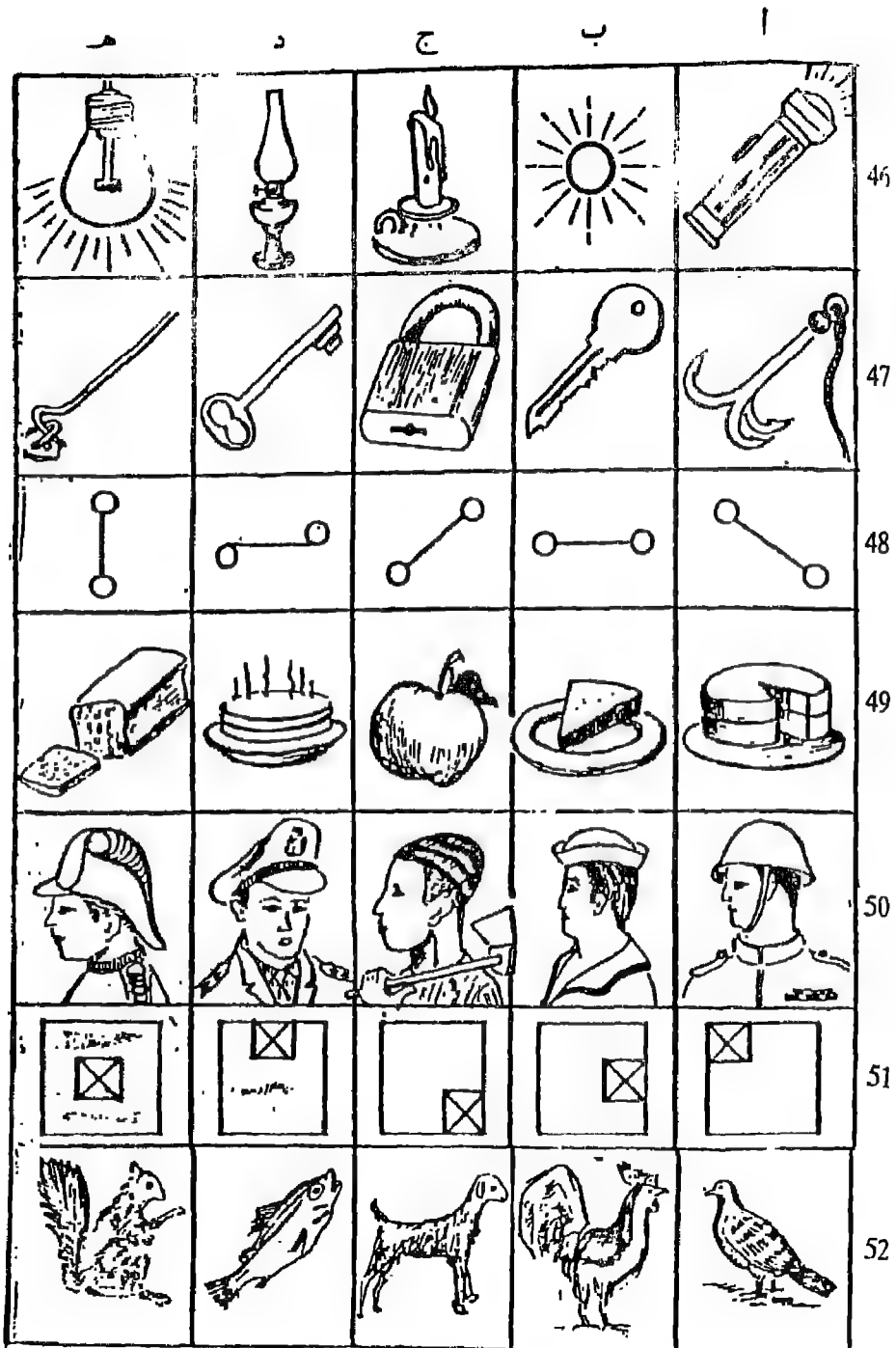


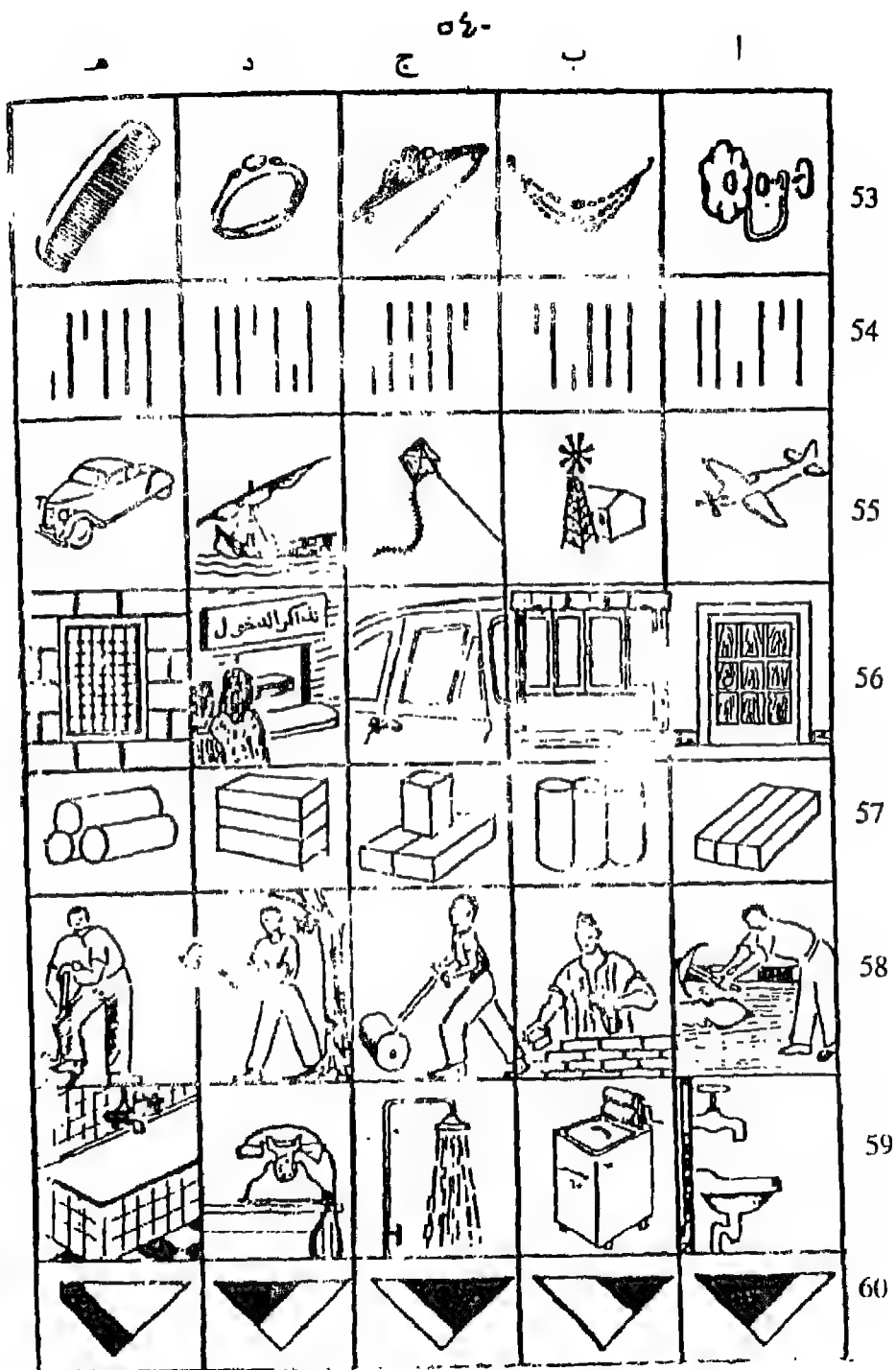


• ۳۸



• ۳۶





التجربة الخامسة عشر

اختبار الإزاحة لألكسندر

٥٤٣

يعتبر هذا الاختبار نموذجاً من نماذج الاختبارات العملية للذكاء وهو اختبار فردي ومن الممكن تطبيقه على الأطفال وكذلك على الأفراد الصم والبكم بالإضافة إلى الأفراد الأميين الذين لا يعرفون القراءة ولا الكتابة . لأنه لا يعتمد على التعبير اللغوي . وهو سهل الاستخدام في الوقت والمجهود . وهو يتدرج في الصعوبة . ويقدر ذكاء المفحوص بما يمكن أن يصل إليه من المحاولات الناجحة حسب تعليمات معينة ، تأخذ في اعتبارها الزمن وعامل السرعة ، وكذلك الحركات الزائدة .

١ - الأدوات :

يتكون الاختبار من الأدوات الآتية :

١ - عدد ٤ إطارات خشبية واحدة مربعة ، ٣ مستطيلات وقد أحيطت كل منها بحواجز مرتفعة قليلاً ، ولها حافتين منها بلون الخشب والحافتين الأخريتين متقابلتين أحدهما باللون الأحمر والأخرى المقابلة لها باللون الأزرق .

٢ - عدد ١٣ قطعة من الخشب مطابقة في المساحة للقطع المرسومة في البطاقات منها قطعة كبيرة حمراء مربعة وأخرى مثلها زرقاء ، و ٣ قطع مستطيلة اثنتين منها باللون الأزرق ، وواحدة باللون الأحمر ، ٦ قطع مربعة صغيرة باللون الأزرق ، ٢ قطع مربعة صغيرتان باللون الأحمر .

٣ - عدد ٨ بطاقات مرسوم بكل منها شكل مكون من عدد المربعات والمستطيلات الملونة باللونين الأحمر والجانب المقابل باللون الأزرق . مع ملاحظة أن المربعات أو المستطيلات الحمراء تجاوز الجانب الأحمر كإشارة إلى ما يجب أن يكون عليه الوضع النهائي لقطع الاختبار بعد إتمام المحاولة .

• ٤٤

٢ - تعليمات الاختبار وطريقة إجرائه :

تمثل البطاقات المرسومة ٨ اختبارات متدرجة الصعوبة - ويمثل الرسم المرسوم على كل بطاقة الوضع الذى يجب أن ينتهى إليه ترتيب القطع الخشبية الملونة داخل الإطار بحيث تكون القطع الزرقاء ملاصقة للجانب الأزرق والقطع الحمراء ملاصقة للجانب الأحمر .

- وعند بدء الاختبار يرتب الفاحص القطع داخل الإطار الخاص بكل اختبار فى وضعهما بحيث تكون القطع الحمراء مجاورة للحافة الزرقاء " والقطع الزرقاء مجاورة للحافة الحمراء .

- يطلب من المفحوص تحريك القطع داخل الإطار حتى تصبح القطع الحمراء ملاصقة للحافة الحمراء ، والقطع الزرقاء ملاصقة للحافة الزرقاء .

- هناك بطاقة تجريبية توضع أمام المفحوص وكذلك الإطار الخاص بها . والغرض من هذه البطاقة التجريبية هو تدريب المفحوص على طريقة إجراء الاختبار والتأكد من أن المفحوص قد فهم كل ما هو مطلوب منه إذ يبين له الفاحص كيف يحرك القطع بالإزاحة دون رفع القطع من أماكنها . مع التأكيد عليه بضرورة تحريك القطع بحيث تنتهى إلى الوضع المرسوم فى البطاقة أى القطع الحمراء ملاصقة للحافة الحمراء وكذلك القطع الزرقاء ملاصقة للحافة الزرقاء .

- وإذا لم يستطع المفحوص حل المفحوص حل المحاولة الأولى التجريبية يبين له الفاحص الطريقة مرة ثانية .

- عند بداية تطبيق البطاقة رقم ١ يضع الفاحص القطع الملازمة بترتيبها المعكوس (أى الأحمر جنب الأزرق ...) وعلى المفحوص أن يعيدها إلى الترتيب الصحيح دون رفعها من أماكنها - أى عن طريق الإزاحة .

• ٤ •

وفي كل محاولة يقول الفاحص للمفحوص : حرك للقطع التي أمامك حتى تطابق الشكل الموجود في البطاقة بأسرع ما يمكنك .

- لا تقدم أى مساعدات أخرى للمفحوص إلا إذا توقف عن الإستمرار فى الأداء .

٣ - طريقة التصحيح :

- لابد أن يلاحظ الفاحص أن هناك بطاقة تجريبية لا تدخل فى حساب الدرجات الكلية للاختبار .

- يسجل الزمن الذى استغرقه المفحوص بكل دقة فى كل محاولة ، مع مراعاة أن الزمن المسموح به لكل بطاقة من بطاقات الاختبار والذى لا يمكن أن يتجاوزه هو :

١ - دقيقتان لكل من البطاقتين رقم ١ ، ٢ .

٢ - ثلاث دقائق من البطاقة رقم ٣ إلى البطاقة رقم ٧ .

٣ - أربع دقائق للبطاقة رقم ٨ .

هذا التسجيل يكون فى جدول كالاتى مثلاً :

رقم البطاقة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
الزمن المستغرق لـ كل بطاقة بالثواني	١٥	٣٠	١٨٠	٩٠	١٨٠	١٠٠	١٥	٤٥

- أما إذا لم ينته المفحوص من حل المحاولة الأولى فى الزمن المحدد والذى لا يمكن تجاوزه كما هو مبين عالياً ، أوقفه وسجل النتيجة، ثم وضح له طريقة الحل . ويبدأ فى الاختبار التالى له .

- بينما إذا فشل فى بطاقتين متتاليتين . أوقف الاختبار ، ويعتبر المفحوص فاشلاً فى أداء الاختبارات المتتالية مع إعطائه الدرجات التى نجح فيها .

٤ - المعايير :

- من تصحيح الاختبار يستطيع الفاحص أن يحدد الزمن المستغرق لكل بطاقة .
- وعن طريق هذا الزمن فإنه يتبين أن نستخرج الدرجة الخام المقابلة لرقم كل بطاقة .
والزمن المستغرق لهذه البطاقة . ، ذلك من واقع " جدول حساب الدرجات " لاختبار الكسندر . ومن هذا الجدول نتبين أنه كلما استطاع المفحوص أن يقوم بتحريك القطع في أقل وقت ممكن كلما زادت الدرجة الخام التي يحصل عليها .
- مثال : في البطاقة رقم ٤ من صفر إلى ١٥ ثانية يتحصل على ١٢ درجة بينما من ٦١ إلى ٧٥ ثانية يحصل على ٨ درجات ، أما من ١٦٦ إلى ١٨٠ ثانية فيحصل على درجة واحدة فقط .
- يقوم الفاحص بجمع الدرجات الخام الخاصة بكل بطاقة من البطاقات التي قام بحلها في الاختبار كله .
- بعد ذلك يرجع إلى " جدول المعايير " وهو الجدول الذي يمكن استخراج العمر العقلي بالشهور في مقابل مجموع الدرجات الخام التي تحصلنا عليها في الخطوة السابقة .

- ومن العمر العقلي نستطيع أن نستخرج نسبة الذكاء من المعادلة :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي بالشهور}}{\text{العمر الزمني بالشهور}} \times ١٠٠$$

مع ملاحظة أن معيار الاختبار يعين العمر العقلي بين سن (٧,٥ - ١٥,٥)

جدول مقايير

العمر العكلى بالثهور					
العمر العكلى	مجموع الدرجات	العمر العكلى	مجموع الدرجات	العمر العكلى	مجموع الدرجات
١٩٢	٦٥	١٣٨	٣٩	٨٤	١٣
١٩٥	٦٦	١٤٠	٤٠	٨٦	١٤
١٩٨	٦٧	١٤٢	٤١	٨٨	١٥
٢٠٠	٦٨	١٤٤	٤٢	٩٠	١٦
٢٠٢	٦٩	١٤٨	٤٣	٩٣	١٧
٢٠٤	٧٠	١٥٠	٤٤	٩٥	١٨
٢٠٦	٧١	١٥٢	٤٥	٩٧	١٩
٢٠٨	٧٢	١٥٤	٤٦	٩٩	٢٠
٢١٠	٧٣	١٥٦	٤٧	١٠٢	٢١
٢١٢	٧٤	١٥٨	٤٨	١٠٤	٢٢
٢١٤	٧٥	١٦٠	٤٩	١٠٦	٢٣
٢١٦	٧٦	١٦٢	٥٠	١٠٨	٢٤
٢١٨	٧٧	١٦٤	٥١	١١٠	٢٥
٢٢٠	٧٨	١٦٦	٥٢	١١٢	٢٦
٢٢٢	٧٩	١٦٨	٥٣	١١٤	٢٧
٢٢٤	٨٠	١٧٠	٥٤	١١٦	٢٨
٢٢٦	٨١	١٧٢	٥٥	١١٨	٢٩
٢٢٩	٨٢	١٧٤	٥٦	١٢٠	٣٠
٢٣٢	٨٣	١٧٦	٥٧	١٢٢	٣١
٢٣٥	٨٤	١٧٨	٥٨	١٢٤	٣٢
٢٣٨	٨٥	١٨٠	٥٩	١٢٦	٣٣
٢٤٠	٨٦	١٨٢	٦٠	١٢٨	٣٤
٢٤٢	٨٧	١٨٤	٦١	١٣٠	٣٥
٢٤٤	٨٨	١٨٦	٦٢	١٣٢	٣٦
٢٤٦	٨٩	١٨٨	٦٣	١٣٤	٣٧
		١٩٠	٦٤	١٣٦	٣٨

التجربة السادسة عشر

اختبار التفكير الابتكاري

باستخدام الصور

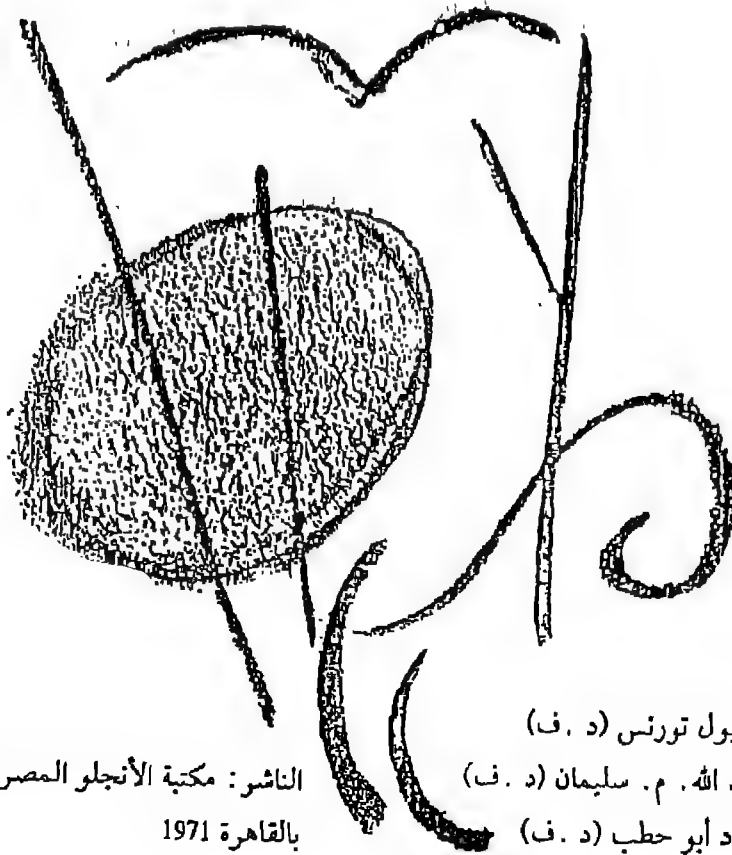
إعداد

للدكتور / فؤاد أبو حطب

ملحق رقم (3)

التفكير الإبتكاري باستخدام الصور

الإسم _____ الجنس: ولد _____ بنت _____
تاريخ الميلاد _____ العمر _____
المدرسة _____ الفرقة الدراسية _____
المدينة _____ التاريخ _____



وضع: إ . يول تورنس (د . ف)
ترجمة: عبد الله . م . سليمان (د . ف)
إعداد: فؤاد أبو حطب (د . ف)
الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية
بالقاهرة 1971

النشاط الأول: تكوين الصورة

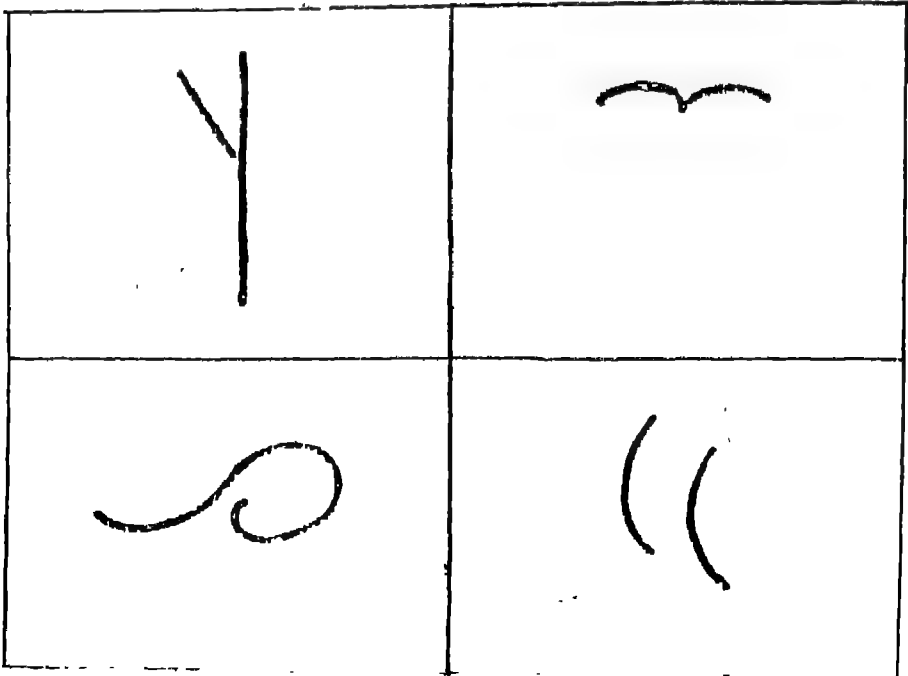
يوجد في أسفل هذه الصفحة ورقة ملونة ذات شكل منحني. فكر في صورة لموضوع ما يمكنك أن ترسمه بحيث تكون هذه الورقة الملونة جزءاً من الموضوع. يمكنك أن تلتصق هذه الورقة الملونة في أي مكان تريده. ثم أضف خطوطاً بالقلم لكي ترسم الصورة التي تريدها.

حاول أن تذكر في صورة لم يفكر فيها أحد، ثم استمر في إضافة أفكار جديدة إلى أفكارك الأولى لكي تجعلها تحكي قصة مثيرة للإهتمام.

وعندما تكمل صورتك، فكر في اسم أو عنوان لها واكتبه في أسفل الصفحة. اجعل عنوانك ذكياً وغير مألوف بقدر المستطاع. استخدم هذا العنوان لكي يساعدك على أن تحكي قصتك . . .

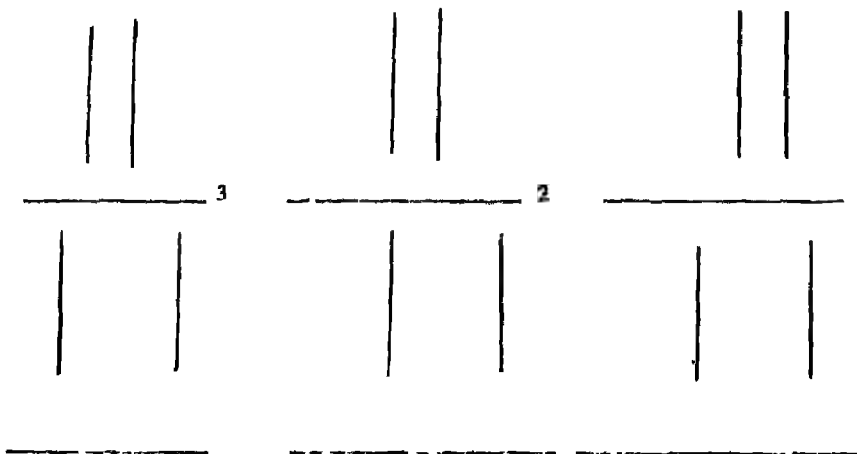
النشاط الثاني: تكملة الصور

تستطيع بإضافة بعض الخطوط إلى الأشكال الناقصة على هذه الصفحة والصفحة التالية أن ترسم موضوعات أو صوراً مثيرة للإهتمام. حاول أن تفكر في بعض الموضوعات أو الصور التي سوف لا يفكر فيها أحد غيرك. حاول أن تجعل هذه الموضوعات أو الصور تحكي قصصاً كاملة ومثيرة للإهتمام بأن تضيف إلى فكرتك الأولى ويعني عليها. أكتب أسفل كل رسم عنواناً مثيراً للإهتمام في المكان المخصص لذلك بحوار رقم الرسم.

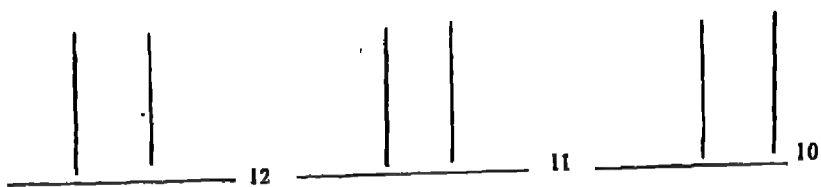


النشاط الثالث : الخطوط

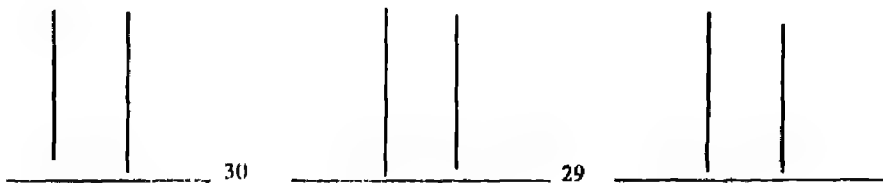
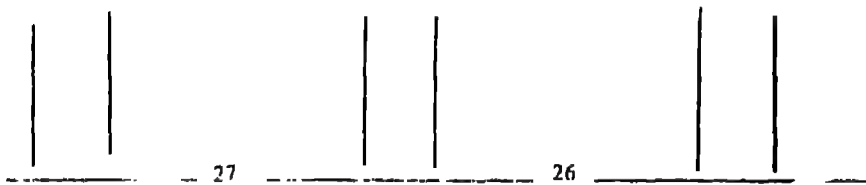
في عشر دقائق حاول أن ترى كم من الموضوعات أو الصور نستطيع أن نرسمه مستخدماً في كل مرة خطين متوازيين من تلك الخطوط الموجودة في أسفل هذه الصفحة والصفحتين التاليتين. يجب أن يكون الخطان المتوازيان الجزء الأساسي من كل صورة أو رسم. أضف خطوطاً بالقلم الرصاص للخطين المتوازيين لكي تكمل الصورة. تستطيع أن تضع علامات على الخطين أو بينهما، أو خارجهما، في أي مكان تريد لكي ترسم الصورة. حاول أن تفكر في أشياء لم يفكر فيها أحد. يرسم أكبر عدد ممكن من الصور أو الموضوعات المختلفة، وضع ما نستطيع من الأفكار في كل صورة. اجعل هذه الصور تحكي قصة كاملة مثيرة للإهتمام أضف اسماً أو عنواناً إلى كل صورة على الخطوط المرسومة إلى جانب الأرقام.



...



007



التجربة العملية السابعة عشر

اختبار المصفوفات المتتابة

المفنى

إعداد

الدكتور / سيد عبد العال

١٩٨٣

تمهيد :

يُعد اختبار المصفوفات المتتابعة المقنن - Standard Progressive Matrices (S. P. M.) أحد الاختبارات المتحررة من قيود الثقافة (Free - Culture Test) لقياس الذكاء ، كما يشير إلى ذلك مُعدو الاختبار . ذلك أن هذا الاختبار لا يتأثر الأداء عليه بالوعاء الثقافي لأى مجتمع إنسانى بعينه . فهو مجرد مجموعة من الرسوم الزخرفية التى لا تعكس شيئاً محدداً يمكن أن يكون له معنى معين فى سجل خبرات أى فرد ، فى أى ثقافة .

ولقد ظهر هذا الاختبار ، لأول مرة ، فى طبعة تجريبية خصصت لإجراء دراسة استطلاعية لتقنيته عام ١٩٣٦ على يد مؤلفه الأسمى ج. س. رافن فى المملكة المتحدة ، بريطانيا العظمى آنذاك ، ثم أجريت عليه حتى يومنا هذا نحو أربعة مراجعات ، كما طبع أكثر من عشرين طبعة ، عدلت خلالها بعض وحدات الاختبار ، وأعيد ترتيب نسق عرض المشكلات المتضمنة فى قوائم الاختبار الخمسة أكثر من مرة .

هذا ، ويشير بورس (Burese, O. K.) فى الكتاب السنوى السابع للاختبارات والمقاييس النفسية إلى أن الدراسات والبحوث التى أجريت على هذا الاختبار منذ عام ١٩٣٦ وحتى عام ١٩٧٢ تربو على الأربعمئة بحث ودراسة ، أجريت فى القوات المسلحة ، والعيادات النفسية للأغراض الأكلينيكية وفى الجامعات ومراكز البحوث للأغراض الأكاديمية .

كذلك قد أجريت على الاختبار عدة دراسات متواضعة الأهداف والاستخدام فى بيئاتنا العربية . فقد استخدم الاختبار ، أو بعبارة أخرى أكثر دقة ، صورة مختصرة من الاختبار فى القوات المسلحة المصرية لاختبار وتوجيه المقاتلين إلى مختلف أفرع القوات المسلحة ، كما استخدمت صورة مختصرة أخرى للاختبار

لأغراض الاختيار والتوجيه المهني بمصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني
بوزارة الصناعة .

ومن الجدير بالملاحظة أن الاختبار الذي نحن بصدد تقديمه للمكتبة العربية
والذي يمكن أن يستخدمه الاختصاصي النفسي في مختلف المجالات السيكلوجية ،
كاختبار فردى أو جماعى ، فضلاً عن تحرره من قيود الثقافة كما ادعى رافن ، فهو
اختبار غير مشبع بالعامل اللفظى ، ومن هنا فإن نقله إلى الثقافة العربية ، تمهيداً
لتقنيته في مختلف البيئات العربية يمكن أن يزودنا بدليل مادى على تحرر الاختبار
من قيود الثقافة أم لا .

لقد أعد رافن سلسلة من الاختبارات التى حملت جميعها نفس الاسم ، بدأها
بالاختبار الأصى الذى نشر عام ١٩٣٦ والذى يتكون من خمسة قوائم متدرجة
الصعوبة (A, B, C, ' ', and E.) والذى يُصد به قياس العامل العام (G. Factor)
للقدرة العقلية ، ذلك العامل الذى نادى به 'سبيرمان' فى كتابه "طبيعة الذكاء"
والذى نشره عام ١٩٢٣ . وفى حقيقة الأمر فإن ظهور هذا الاختبار قد استتبعه
اهتمام بالغ من جانب السيكلوجيين الانجليز ، الأمر الذى يجعلنا نضع علامة
استفهام كبيرة أمام قيمته السيكلوجية فى التمييز بين الأفراد فى قدراتهم العقلية
ونشاطهم ذهنى الراهن . إن المتخصصين السيكلوجيين الانجليز يعتبرون هذا
الاختبار من أنجح أدوات القياس الموضوعية قدرة على قياس العامل العام للقدرة
العقلية ، وفى الوقت ذاته لا يتطلب فى تطبيقه سوى النذر اليسير من التعليمات
اللفظية ، وهذا يعنى أن الاختبار "بصورته الراهنة" يُعد من أكثر الاختبارات فائدة
فى الاستخدام مع الأميين وذوى المستويات التعليمية المتدنية والذين تذخر بهم
مجتمعاتنا العربية التى ترتفع فيها نسبة الأمية بشكل سافر .

وعلى هذا الأساس يُعد هذا الاختبار واحداً من أهم الاختبارات والمقاييس
العقلية التى لا يحتاج الأمر فى استخدامها اللغة أو التعليم . وفى الواقع إن تاريخ

الاختبار في إنجلترا ، منذ أن أُعدّ وحتى الآن ، إنما يشير إلى أنه أداة للتمييز بين المستويات العقلية المختلفة دون التأثير بعامل التحصيل المدرسي . وقد أُجريت على الاختبار دراسات مستفيضة ، كما أُجريت له عدة مراجعات عدل خلالها تعديلات عدة .

إن الاختبار بصورته الراهنة مزود بمعايير مئينية Percentiles لكل سنة شهوّر من سن ٨ سنوات وحتى سن ١٤ سنة ، ولكل خمس سنوات من سن ٢٠ سنة وحتى ٦٥ سنة . وقد استخرجت هذا المعايير من تطبيق الاختبار على عينة انجليزية تكوّنت من ١٤٠٧ طفل و ٣٦٦٥ مجند بالقوات المسلحة البريطانية اختبروا خلال الحرب العالمية و ٢١٩٢ راشد من المواطنين الانجليز .

ولقد قام ريمولدى . هـ . ج . أ . (Remoldi H. J. A.) في الأرجنتين بتقنين الاختبار ، وحصل على معايير مشابهة ، إلى حد كبير ، للمعايير التي حصل عليها رافن عام ١٩٣٨ . وقد استخرج ريمولدى تلك المعايير من تطبيق الاختبار على عينة معيارية مكونة من ١٦٨٠ طفل من الأرجنتين . كذلك تشير أنستازى Anastasi إلى أن استخدام الاختبار في بلدان أوربية كثيرة أفرغ معايير لم تختلف اختلافاً جوهرياً عن المعايير الأصلية التي قدمها رافن ١٩٣٨ ، مما يشير إلى أن الاختبار فعلاً متحرر من أثر الثقافة .

كذلك نشر " بيرك " Burke عام ١٩٥٨ ما يقرب من خمسين دراسة أُجريت على الاختبار ، ظهرت نتائجها في إنجلترا ، ونحو خمس عشرة دراسة أُجريت في أمريكا ، ونحو إحدى عشر دراسة أُجريت في بلدان أوربا المختلفة ، كلها تشير إلى نفس النتيجة السابقة وهي عدم تأثر الاختبار بالفروق الثقافية . وحتى يومنا هذا ماتزال هناك العديد من الدراسات التي تجرى على صلاحية الاختبار في الولايات المتحدة الأمريكية .

وفيما يتعلق بثبات الاختبار Test Reliability سير الدراسات التي أجريت على الاختبار في إنجلترا على يد رافن ومعاونوه إلى وجود ثبات مرتفع يتمتع به الاختبار ، وحسب الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار (Test - Retest Method) بعد فترة ، تراوحت بين ٠,٧٠ و ٠,٩٠ ، أما فيما يتعلق بصدق الاختبار (Test Validity) فقد حسبت معاملات الارتباط بين درجات الاختبار والدرجات على بعض الاختبارات اللفظية والأدائية تراوحت بين ٠,٤٠ و ٠,٧٥ ، وأتضح أن الارتباطات ترتفع مع الاختبارات الأدائية وتنخفض مع الاختبارات اللفظية انخفاضاً نسبياً .

ومن الدراسات التي تشير إلى القيمة الفارقة والتبوية للاختبار تلك التي أجريت على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً ، وعلى فئات مهنية مختلفة وكلها تشير إلى وجود معاملات صدق الاختبار تتراوح بين الانخفاض حيناً والارتفاع أحياناً أخرى . كما كانت معاملات الارتباط بين درجات الاختبار وبعض محكات التحصيل المدرسي منخفضة بدرجة أكبر من انخفاضها مع الاختبارات اللفظية .

كذلك أجريت دراسات كثيرة على الاختبار باستخدام " التحليل العاملى " أوضحت بما لا يدع مجالاً للشك تشبع الاختبار بعامل يشيع فى أغلب اختبارات الذكاء ، وهو ما يتفق ونظرية سبيرمان C. Spearman عن العامل العام . كما أوضحت نفس الدراسات وجود عوامل طائفية أخرى تشبع بها الاختبار كعامل القدرة المكانية " Spatial Aptitude - Factor " وعامل الاستدلال العقلى Mental Reasoning- Factor ، وعامل الدقة الإدراكية Perceptual Accuracy - Factor ، وعوامل أخرى تشبع بها الاختبارات الأدائية .

وبصفة عامة يُعد اختبار المصفوفات المتتابعة ، واحداً من أهم الاختبارات المقننة التي يسهل استخدامها مع فئات الأعمار المختلفة ودون التأثير بعوامل التعليم أو الثقافة ويصلح للاستخدام الفردى والجماعى معاً وفى آن واحد .

تصميم بناء الاختبار

Test - Structure

نشر اختبار رافن المقتن للمصفوفات المتتابعة (S. P. M.) لأول مرة عام ١٩٣٨ ، بعد عامين فقط من العمل الجاد والمتواصل فى إعدادهِ وتجريب سلاسل الاختبار لتحديد مستوى سهولة وصعوبة وحدات كل سلسلة من سلسله الخمس .

وقد صمم الاختبار على أساس نظرى لاختبار صحة الافتراض الذى قدمه تشارلز سبيرمان عام ١٩٢٣ عن العامل العام (G. Factor) الذى يعكس القدرة العقلية العامة للكائن الحى الإنسانى . ووفقاً للمبادئ والأسس العامة التى يستند إليها مفهوم " العامل العام " أدعى " رافن " إمكانية إعداد وتصميم لختبار مناسب لقياس الفروق بين الأفراد فى القدرة على الملاحظة الدقيقة والتفكير المتقدم ، وذلك بقياس قدرة الأفراد الراهنة " فى موقف الاختبار " . وإيماناً من " رافن " بعجز الاختبار عن تحديد نسبة دقيقة لذكاء الفرد ، لافتقاد الاختبار إلى القدرة فى قياس الجوانب اللفظية للقدرة العقلية ، فقد صمم اختبار لفظى يمكن أن يغطى هذا العجز ، هو اختبار " ميل - هيل " اللفظى (Mill - Hill - Vocabulary - Scale) لينكامل مع اختبار المصفوفات المتتابعة . وليقيس القدرة اللفظية من خلال بنود الاختبار والتى تقيس القدرة على استرجاع المعلومات المكتسبة من البيئة التى يعيش فيها الفرد ، وهى قدرة يفقد اختبار المصفوفات المتتابعة إليها .

إن اختبار المصفوفات المتتابعة ، بقوائمه الخمس أ ، ب ، ج ، د ، ثم هـ A. B. C. D. and E هو فى الواقع اختبار صالح لقياس قدرة الفرد (فى موقف الاختبار) على فهم أشكال عديمة المعنى Meaningless تقدم له فى سياق متتابع ، وتحتوى على مشكلات تتدرج فى مستوى صعوبتها ليقيم الدليل على معنى الترابط بين مكونات كل شكل منها ، متخبطاً حدود الغموض القائم بين مكوناتها ، مستنتجاً

منها نوع العلاقة المنطقية التي تربط الكل بالأجزاء المكونة له في كل نسق من المشكلات المتضمنة في الاختبار .

وبقيام الفرد - في موقف الاختبار - بهذا الأداء ، إنما يتكون لديه أسلوب منهجي في الحكم والاستدلال .

ويسمح الاختبار - بما يشتمل عليه من قوائم خمس - بإتاحة خمس فرص متتابعة الحدوث ، للفرد لكي يدرك ، ومن ثم يصل إلى ذلك الأسلوب المنهجي في حل المشكلات . كما يسمح في الوقت نفسه بإمكانية قياس قدرة الفرد العقلية من خلال خمس طرائق منهجية متتابعة الحدوث . ولتجنب عامل الملل والسأم من ناحية وحدوث التعب من الناحية الثانية ، ولتوفير عنصر التشويق من الناحية الثالثة ورفع درجة اهتمام الفرد ودافعيته لحل الاختبار من الناحية الرابعة فقد روعي عند تصميم الاختبار أن تعكس كل مشكلة قدراً من التباين والاختلاف عن باقي المشكلات من حيث الشكل والمضمون ، وهذا يعكس قدرة فائقة تميز بها رافن في إعداد وتصميم هذا الاختبار .

ولقد قصد بهذا الأسلوب الذي يصنف به اختبار المصفوفات ، أن يقيس مدى امتداد من وظيفة القدرة العقلية ، بحيث يصلح للاستخدام مع مختلف الأفراد في المستويات العمرية المختلفة من الطفولة إلى الرشد ثم الشيخوخة ، بصرف النظر عن مستوياتهم التعليمية أو جنسياتهم أو مستوياتهم الاجتماعية الاقتصادية .

وبنظرة شمولية فاحصة للاختبار ، من حيث إعداداته وإمكاناته ، تجعل من الضروري وضع تصور علمي لحدود استخدامه ، فقد افترض مؤلفه قدرته على قياس الفروق بين الأفراد مهما كانت أعمارهم ، على اعتبار أن القائمتين الأولى والثانية (A. and B.) وكذلك المشكلات السهلة من القائمتين الثالثة والرابعة (C. and D.) لا تزيد عن كونها فئات شبيهة للراشدين أسهولتها ، وبمعنى آخر

أكثر دقة أنها لا تزيد عن كونها تدريباً مقنناً للراشدين ، يساعدهم على بلوغ الأسلوب المنهجي في حل المشكلات الواردة في الاختبار .

وهكذا يكون من الضروري تصميم قائمة مختصرة لهذا النرض العملى ، نعنى لتوضيح طريقة الأداء على الاختبار ، بدلاً من تضمين الاختبار مشكلات لا جدوى من ورائها سوى تدريب المفحوصين على الأسلوب المنهجي لحل الاختبار .

ولقد صمم الاختبار أيضاً بأسلوب يسمح لنا بالوصول إلى تقدير ثابت لقدرة الفرد على التفكير الواضح المتقدم ، من خلال حل المشكلات المتضمنة فيه ، بالسرعة التى تمكنه من الوصول إلى الحل السليم " من وجهة نظره " بدءاً من المشكلات التمهيدية السهلة ، وحتى نهاية مشكلات الاختبار جميعها ، دون أن يقاطعه أو يستوقفه الباحث (مطبق الاختبار) قبل الوصول إلى آخر مشكلة من مشاكل الاختبار .

ولما كانت القوائم الخمس المكونة للاختبار ، قد صممت جميعها بأسلوب منهجي يسمح بأن تبدأ كل قائمة بالمشكلات السهلة - نسبياً - وتنتهى بالمشكلات الصعبة ، فإنه من غير المتوقع أن نحصل على ثبات مرتفع لنتائج تطبيق الاختبار كاختبار سرعة Speed - Test موقوت بزمان محدد ، لا يسمح لجميع الأفراد من الوصول إلى المشكلات النهائية فى الاختبار . وهكذا فى مثل هذه الحالة فإنه من المتوقع عدم قدرة جميع الأفراد على الوصول إلى حل جميع مشكلات الاختبار نظراً لاختلاف كل منهم فى السرعة فى أداء الاختبار وحل مشكلاته .

إن البيانات المترافرة عن الاختبار بتقنيته الحالى إنما تعكس إمكانية بناء اختبار آخر أو استحداث تصميم آخر للاختبار يكون ذا قدرة أكبر على سد جميع الاحتياجات العملية للاختبار .

وجدير بالذكر أن الاختبار يعكس تصميمًا دقيقاً روعى فيه أن يقيس مدى امتداداً من نشاط الوظيفة العقلية بدءاً من الفترة المبكرة عن العمر والتي يكون فيها " الطفل " قادراً على تحسس فكرة إيجاد الجزء المفقود Missing Part لإكمال نموذج ما Modle ، وحتى المراحل المتقدمة من العمر التي يمكن عندها قياس الحد الأقصى لقدرة الفرد على عقد المقارنات Analogy والوصول إلى قمة الاستدلال Reasoning . ولهذا نجد أن درجات الراشدين على الاختبار تميل في مجموعها لأن تتجمع في النصف الأعلى من الاختبار ، أعني بذلك أن الراشدين يميلون إلى الحصول على درجات عالية من القوائم الأخيرة من الاختبار وخاصة القائمتين الرابعة والخامسة (D. and E.) حيث إنهما يحتويان على المشكلات الصعبة جداً في الاختبار الأمر الذي يسمح بقياس الفروق بين الأفراد في القدرة العقلية .

وهكذا يمكن استخدام القوائم الثلاث الأخيرة من الاختبار (C. D. & E) لتحديد الفروق الدقيقة في قدرات الأفراد العقلية ، دون الالتفات إلى درجاتهم على القائمتين الأولى والثانية (A. and B.) .

ولما كانت مشكلات الاختبار تقدم لجميع الأفراد بكيفية واحدة ، بصرف النظر عن أعمارهم ، ويترك لهم جميعاً حرية الأداء على الاختبار حتى يبلغ كل منهم نهاية الاختبار في الوقت الذي يتبع فيه من حل جميع المشكلات ، فإن الفرصة ستعطى لهم جميعاً لحل جميع مشكلات الاختبار . كذلك فإن نسق ترتيب المشكلات من السهل إلى الصعب فالأصعب بالنسبة لكل قائمة من القوائم الخمس ثم بالنسبة للقوائم الخمس معاً سوف يسمح بقدر مقنن من تدريب المفحوصين على طريقة الحل وأسلوب الأداء الصحيح ، وهو أمر يسمح بتطبيق الاختبار ذاتياً Self Administrated وفردياً وجماعياً .

وهكذا يمكن أن تمدنا درجات الفرد على الاختبار بملخص واف ومنهجي عن قدرته العقلية دون التأثير بعوامل البيئة الثقافية أو بمستوى تحصيله الدراسي

الذى بلغه ، ذلك أن معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على اختبار المصفوفات المتتابعة وعدد من الاختبارات اللفظية واختبارات القدرة الحسابية على عينة من الأطفال تشير إلى أن الاختبار غير مشبع بأثر البيئة الثقافية أو المستوى التعليمي ، مما يجعل الاختبار واحداً من أفضل الاختبارات المتحررة من قيود الثقافة .

كذلك تجدر الإشارة إلى أن الاضافة التى تقدمها كل قائمة من القوائم الخمس إلى الاختبارات ككل إنما تمدنا بوسيلة مناسبة لقياس مدى الاتساق Concestaney بين التقديرات التى يحصل عليها الفرد على القوائم الخمس من ناحية ، كما تمدنا أيضاً بوسيلة فعالة لمعرفة دلالة التباين بين درجات الفرد على نفس القوائم الخمس من الناحية الأخرى .

هذا ، وقد دلت نتائج استخدام الاختبار (على نطاق واسع فى إنجلترا) كاختبار قوة Power Test غير موقوت بزمان محدد ، أو كاختبار سرعة ، موقوت بزمان محدد مقداره عشرون دقيقة فقط ، عن أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات Reliability والصدق Validity وبشكل أكبر مما هو متوقع . ويجب ألا يغيب عن أذهاننا أن الاختبار قد صمم أصلاً لقياس مدى امتداداً من نمو ونشاط الوظيفة العقلية ، فى مراحل العمر المختلفة ، أكثر منه اختباراً لتحديد الفروق بين الأفراد فى القدرة العقلية ، وعلى هذا ، فليس من المتوقع نظرياً لكل من صغار الأطفال وضعاف العقول والمسنين أن يتمكنوا من حل المشكلات الصعبة فى الاختبار ، بل المتوقع هو أن تقف قدرتهم عند مستوى حل المشكلات السهلة فقط فى القائمتين الأولى والثانية (A. and B.) والتى لا يتطلب حلها قدرة على عقد المقارنات أو الاستدلال حيث إنها تكاد تكون محلولة من تلقاء نفسها .

وجدير بالذكر أن اختبار المصفوفات المتتابعة المقتن (S. P. M.) قد استخدم - ومازال يستخدم - على نطاق واسع عالمياً ، دون الحاجة إلى مراجعة جديدة بعد المراجعة الأخيرة التى تمت عام ١٩٥٦ . ذلك أنه لم تكشف تلك

المراجعة إلا عن إجراء بعض التعديلات الطفيفة ، فقد أعيد بناء المشكلة الثامنة فى القائمة الثانية (B) لتحافظ على مستوى صعوبتها النسبية بين مشكلات القائمة . كذلك أجريت تعديلات على البدائل التى يتم اختيار الجزء الصحيح من بينها ، فى بعض مشكلات الاختبار ، حتى يتحقق التوزيع المتناسق لمستوى صعوبة المشكلات عبر الاختبار كله ، مع الأخذ فى الاعتبار كل من الأخطاء الشائعة والأخطاء غير الشائعة . وفيما عدا تلك التعديلات الطفيفة لم تدعو نتائج الاختبار لأى تعديلات أخرى سواء بالنسبة لمستوى صعوبة المشكلات أو بالنسبة لسياق ترتيب البدائل التى يتم من بينها اختيار الجزء الصحيح الذى يمثل الحل الناجح للمشكلات المتضمنة فى الاختبار .

كذلك يمكن القول أن التعديلات التى حدثت بالنسبة لإعادة ترتيب البدائل قد استتبعها بالضرورة تغير مفتاح تصحيح الاختبار فى المراجعة الأخيرة للاختبار .

وتجدر الإشارة إلى أن معدو الاختبار الأصلي قد أعدوا عام ١٩٤٧ صورتان أخريان للاختبار تختلفان على نحو ما عن الاختبار الأصلي الذى نحن بصدد عرضه هنا ، الصورة الأولى خصصت للاستخدام الروتينى اليومى مع صغار الأطفال وكذلك للأغراض الكلينية وتكون من ثلاث قوائم فقط هى (أ، أب، ب) (A., AB and B.) على حين أن الصورة الثانية قد أعدت أساساً كي تستخدم كاختبار للكفاءة العقلية يتناسب والراشدين من ذوى القدرة العقلية فى المستويات (متوسط وفوق متوسط ثم الموهوبين) وسمى باختبار المصفوفات المتتابعة للراشدين (Adult - Progressive matrices) وأعطى الاختصار (A. P. M.) لتمييزه عن الاختبار الأصلي ، ويتكون هذا الاختبار من قائمتين فقط هما القائمة I والقائمة II . وقد أعدت لكل من الصورتين معايير جديدة يتضمنها دليل استخدام كل منهما .

وفيما يلى نقدم وصفاً مختصراً لهذين الاختبارين :

اختبار المصفوفات المتتابعة

لقياس ذكاء الأطفال

القوائم (أ / أب / ب)

إعداد رافن (١٩٤٧)

أعد رافن هذا الاختبار عام ١٩٤٧ خصيصاً لمواجهة الحاجة العملية لاختبار ذكاء صغار الأطفال والمسنين وضعاف العقول ، وكذلك لمواجهة احتياجات الدراسات الانثربولوجية وللأغراض الاكلينيكية ومن الواضح أن هذا الاختبار الجديد بقوائمه الثلاث (أ / أب / ب) قد أعد بأسلوب يمكن أيضاً من استخدامه ، بصورة يمكن الاعتماد عليها ، مع الأفراد الذين يعانون من العجز الجسمي Physical disabilities المعطل للوظيفة العقلية وكذلك الذين لا يتحدثون باللغة الانجليزية ، فيمكن استخدام الصورة الأدائية لهذا الاختبار ، وهى عبارة عن لوحات بعدد بنود الاختبار ... ويمثل الجزء الشاغر بفراغ فى اللوحة والبدايل قطع متحركة ويمكن وضع الجزء الصحيح فى هذا الفراغ ، وبذلك أصبح الاختبار صالحاً لسد الاحتياجات الاكلينيكية ويمكن استخدامه بدون الحاجة إلى اللغة لإلقاء التعليمات .

ومن الجدير بالذكر أن هذا الاختبار قد احتوى على قائمة انتقالية هى (أب) مكونة أيضاً من اثني عشر سؤالاً (مشكلة) ، وضعت بين القائمة (أ) والقائمة (ب) وهما مأخوذتان من الاختبار الأصلي ١٩٣٨ ، وذلك لكى تهئى الفرد (المبحوث) للانتقال من القائمة (أ) إلى القائمة (ب) وأطلق عليها رافن القائمة (أب) .

وعلى هذا الأساس نجد أن القوائم الثلاث (أ / أب / ب) بهذه الكيفية من التصميم أصبحت - كما يدعى رافن - تغطى جميع العمليات المعرفية Cognitive Processes التى يستطيع صغار الأطفال القيام بها حتى سن الحادية عشرة .

وقد روعى عند تصميم الاختبار بهذه الكيفية أن يتحرر من التعليمات اللفظية حتى يسد الاحتياجات الاكلينيكية وخاصة مع المرضى المصابين بالعجز الجسمي الذى يعوق الفهم باستخدام التعليمات الشفهية (عن طريق التعليمات اللفظية) ولهذا فقد أعد رافن صورتين لهذا الاختبار ، الأولى ، كراسة تحتوى على القوائم الثلاث مكونة من ٣٦ شكلاً بواقع إثني عشرة فى كل قائمة ، طبعت على أرضية ملونة (Colord P. H.) لتجذب اهتمام صغار الأطفال ، والثانية ، على هيئة لوحات أشكال (Form Boards) ذات قطع (البدايل) متحركة يسهل نقلها ووضعها فى الجزء الشاغر (الجزء الناقص) بحيث تسهل على المبحوث أن يدرك ، بطريقة ملموسة ، كيف أن الجزء الشاغر يقابله ستة أجزاء مختلفة الأشكال والرسومات وبحيث يختار من بينها البديل الصحيح الذى يكمل به الشكل . وبهذا الأسلوب جعل رافن من هذا الاختبار وسيلة للقياس ومن ثم تشخيص الاضطرابات العقلية العضوية من ناحية ، ومن ناحية أخرى جعله وسيلة مرضوعية لاختبار ذكاء ضعاف العقول . ذلك أنه حين يقوم المبحوث بوضع البديل المناسب (من وجهة نظره) لإكمال الشكل باستخدام جزء ملموس (عيانياً) فسوف يتسنى له أن يرى ويلمس بوضوح نتائج محاولته عن كثب وليس تخورياً أو تجريبياً كما هو الحال مع الاختبار الأصلى للراشدين . ومن ثم فسوف يلقي المبحوث فى هذا الاختبار تدريباً على طريقة الأداء أكثر عيانياً من تدريب الراشدين على الاختبار الأصلى من ناحية ، ومن ناحية أخرى سوف يدرك المبحوث بطريقة عيانية أيضاً نتيجة اختياره . كذلك يمكن للباحث أن يدرك ومن ثمة يميز بين الحلول التى يقوم بها المبحوث مستخدماً أسلوب المحاولة والخطأ (Trial & Error) أو تلك التى يستخدم فيها المبحوث أسلوب الاستدلال المباشر . وعن طريق حذف الحلول التى تمت عن طريق المحاولة والخطأ عن جملة الحلول ، يمكن الحصول على درجة تحدد قدرة الفرد العقلية ، فى

نقاء ، وذلك عن طريق مقارنة الدرجة الكلية للفرد بعد تنقيتها من الشوائب (الراجعة إلى الحلول التي تمت بالمحاولة والخطأ) بالمعايير الأصلية للاختبار الأصلي .

وتجدر الإشارة إلى أنه في حالة عدم نضج - أو ضعف - قدرة الفرد على عقد المقارنات باستخدام الاستدلال Reasoning ، يمكن استخدام القوائم (أ/ب /ب) اختبار ١٩٤٧ ، وذلك لقياس مستوى نمو الوظيفة العقلية حتى اللحظة الراهنة (موقف الاختبار) ، وبالتالي يمكن تحديد قدرة الفرد على الملاحظة المتقدمة والتفكير الواضح أو مدى التخلف أو التدهور في هذه القدرات . وفي حالة ما إذا كشفت نتائج الاختبار أن الفرد قادر على القيام بعمليات عقد المقارنات والاستدلال والتفكير المنظم ، فيكون من المستحسن استخدام الاختبار الأصلي (١٩٥٨) لتحديد قدرته العقلية . وفي هذه الحالة التي يمكن استخدام الاختبار الأصلي ، فيكفي بتطبيق القوائم الثلاث الأخيرة فقط (ج/د / هـ) وحذف درجة الفرد على القائمة (أ/ب) في اختبار ١٩٤٧ للحصول على الدرجة الكلية ، ومن ثم حساب رتبته المئينية من المعايير الخاصة بالاختبار الأصلي (الصورة المعدلة ١٩٥٨) .

اختبار المصفوفات المتتابعة للراشدين

الصورة المختصرة - القوائم ١ و ٢

وفي نفس العام الذي نشر فيه رافن اختباره للأطفال القوائم (أ / ب / ب) ١٩٤٧ نشر رافن صورة أخرى مختصرة أطلق عليها الصورة المختصرة القائمتان I و II ، وهي مكونة كما هو واضح من قائمتين فقط وذلك كي يستخدمها مع الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن إحدى عشرة عاماً والذين يتميزون بقدرة عقلية في مستوى متوسط وفوق متوسط . ويشير رافن إلى أنه يمكن استخدام هذا الاختبار دون التقيد بزمان معين ، أي إنه اختبار قوة (Power Test) غير مقيد بزمان وذلك حتى يمكن قياس قدرة الفرد العقلية على التفكير والاستدلال في أقصى مستواها بعيداً عن التأثير

بالزمن . كذلك يمكن استخدام الاختبار كاختبار سرعة موقوت بزمن محدد لقياس أثر السرعة على أداء الأعمال العقلية العليا .

ويتكون هذا الاختبار من قائمتين ، كما أسلفنا ، الأولى تتكون من اثني عشرة بنداً (مشكلة) روعى عند تصميمها أن تهين المبحوث وتعدده وتدرجه على طريقة الأداء وأسلوب الحل على القائمة الثانية التى تتكون من ٤٨ بنداً (مشكلة) كبيرة الشبه بالمشكلات الموجودة فى القوائم (ج د / هـ) فى الاختبار الأصلى (١٩٣٨) .

ويشير رافن إلى أن الدرجة الكلية على هذا الاختبار لا يمكن الاستناد إليها فى حساب القدرة العقلية للفرد إذا طبق الاختبار باستخدام زمن محدد لأن مشكلات الاختبار قد صممت بأسلوب يجمع كل أربعة مشكلات فى سياق واحد متشابه من حيث درجة التعقيد ، وتوى الصعوبة ، وبالتالي فإن الدرجة الكلية لا تتوقف على حل مجموعة من المشكلات المنفصلة المترتبة الصعوبة كما هو الحال فى الاختبار الأصلى .

وبناء على ذلك فقد لوحظ أن الراشد المتفوق من ذوى القدرة العقلية فى مستوى ما فوق المتوسط ، عادة ما يحتاج إلى نصف ساعة على الأقل لحل مشكلات هذا الاختبار . ولقد صمم هذا الاختبار بـ ذه الكيفية بحيث يمكن لأداء المبحوث على القائمة الأولى (I) أن يكشف - مبدئياً - عن قدرته العقلية وعما إذا كان من فئة ضعيف العقل أو متوسط أو ممتاز الذكاء ... وفى حالة إذا ما تبين أنه ينتمى لفئة متوسط الذكاء أو الممتاز الذكاء فيمكن استكمال التطبيق للقائمة الثانية (II) عليه ، أما إذا تبين أنه فى مستوى عقلى يقل عن متوسط فيمكن فى هذه الحالة تطبيق الصورة (أ / ب / ج) الخاصة بالأطفال .

الدراسات المقارنة على نتائج الاختبار

استخدم اختبار المصفوفات المتتابعة (١٩٣٨) منذ أن ظهر على نطاق واسع في إنجلترا وفي عدد من بلدان أوروبا وفي أمريكا وما يزال يستخدم على نطاق واسع أيضاً حتى يومنا هذا . وقد استخدم في العديد من البحوث والدراسات التي تهدف إلى إكتشاف صلاحيته للاستخدام في ثقافات متعددة باعتباره اختباراً متحرراً من قيود النفاذة ، أى " اختبار عبر حضارى " كذلك استخدم هذا الاختبار كأداة مفردة لقياس الفروق بين الأفراد فيما يعرف بالعامل العام الشائع فى أغلب الاختبارات المعنية بقياس الذكاء ، كما استخدم معه اختبار ميل - هيل اللفظى (Mill - Hill Vocabulary Scale) لقياس قدرة الأفراد على قياس عدد من الوظائف العقلية منها الاستدلال وعقد المقارنات والتفكير المنقد والحكم واستعادة تذكر المعلومات المكتسبة لدى الأفراد فى مستويات الأعمار من ٨ سنوات إلى ٦٥ سنة .

إلا أننا لازلنا فى حاجة إلى معرفة مدى التذبذب الحادث فى نشاط الوظيفة العقلية فى حالتى الصحة والمرض النفسى باستخدام هذا الاختبار كذلك نحن فى حاجة إلى معرفة مدى ما تعكسه الفروق فى الدرجات بين تطبيق الاختبار على فرد (أو مجموعة من الأفراد) وإعادة تطبيق الاختبار عليه لحساب معامل ثبات الاختبار . وفى حالة وجود فروق واضحة بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثانى ، هل يمكن أن نرجع تلك الفروق إلى تباين حقيقى راجع إلى اختلاف نشاط الوظيفة العقلية فى المرتين أم أن هذا التباين راجع إلى أخطاء فى القياس (Variation Error) أم لكليهما معاً .

كذلك نحن فى أشد ما نكون إليه الحاجة لمعرفة مزايا وعيوب استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة كاختبار مفرد أو بإضافة اختبار ميل - هيل اللفظى لمفردات اللغة إليه لقياس ما يعرف بالذكاء العام الذى تقيسه الاختبارات التى تحمل

هذه التسمية " اختبارات الذكاء " . هل يمكن لاختبار المصفوفات أن يقيس الذكاء وأن يعطينا نسبة ذكاء (I. Q) كالتى نحصل عليها نتيجة استخدامنا اختبارات ذكاء كمقياس وكسلر أو مقياس بينيه ، أن اختبارات المصفوفات الثلاثة التى قدمناها لا تعطى أكثر من درجة كلية تمكننا من تحديد الرتبة المئينية للفرد بالرجوع إلى معايير العمر الذى ينتمى إليه ، لكنها لا تعطينا نسبة ذكاء . وبالتالي فنحن فى حاجة إلى وسيلة تمكننا من تحويل مثل تلك الرتب المئينية إلى نسب ذكاء .

كذلك نحن فى حاجة إلى معرفة الصديق النسبى لكل من اختبار المصفوفات واختبار ميل - هيل لمفردات اللغة (اللفظى) فى إمكانية التنبؤ بقدرة الفرد على الاستفادة من أى برنامج تدريبي أو النجاح فى تحقيق معدل معين فى التحصيل الدراسى أو مدى تكيف الفرد وقدرته على استخدام المعارف المكتسبة فى مواقف جديدة وفى حل المشاكل الصعبة التى قد يتعرض لها . ونحن نعلم أن إكتساب معارف جديدة والانتفاع بها واستخدامها فى حل مواقف تالية أمر يعتمد على البيئة التى يعيش فيها الفرد من ناحية وعلى قدراته واستعداداته من الناحية الأخرى . وعلى هذا فنحن فى حاجة إلى إجراء مزيد من البحوث والدراسات النفسية الاجتماعية Social - Psychological Studies التى قد توضح لنا مدى المساهمة النسبية لتأثير الوراثة والبيئة على ذكاء الفرد ، وإلى أى حد تؤثر البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها الإنسان من ناحية وما يملك من استعدادات وقدرات موروثة فى تكوين ذكاؤه العام من ناحية أخرى .

وفضلاً عن ذلك فنحن فى حاجة إلى دراسات سيكولوجية متعمقة تخصص للكشف عن كيفية تأثير اتجاهات الفرد نحو بيئته من ناحية وقدراته الذاتية من الناحية الأخرى ، فى إمكانية التحرك الجيد فى البيئة وتحقيق أكبر قدر من التكيف الاجتماعى وتحقيق أكبر قدر من الاستفادة من البيئة المحيطة . وفى نفس الوقت نحن فى حاجة إلى مزيد من الدراسات النقدية (Critical studies) والإحصائية

(Stateistical studies) والتجريبية (Experiemental studies) لمعرفة طبيعة الحتمية السيكولوجية وراء السلوك الذكى Intellectual Behavior ، وكيفية قياسه باستخدام كل من الاختبارات اللفظية والاختبارات ذات الطبيعة الإدراكية Perceptual tests واختبارات الاستعدادات العامة .

إن رافن يقدم لنا إمكانية عملية لقياس العامل العام ، وهو العامل الشائع فى أغلب اختبارات الذكاء المعروفة وخاصة تلك التى تمثل بطاريات Batteries تحتوى على عدد من الاختبارات اللفظية والعملية (كما هو الحال بالنسبة لمقياس وكسلر) وبالتالي فنحن فى حاجة إلى دراسات وبحوث تمكننا من الاكتفاء بهذا العامل ، بمعنى أن قياسه يمكننا من الاستغناء عن قياس الذكاء بالمقاييس والاختبارات الأخرى والاعتماد على درجة الفرد فى اختبار المصفوفات وتحويلها إلى نسبة ذكاء لا تقل فى ثباتها وصحتها عن نسبة الذكاء المستخرجة من الاختبارات الخاصة بقياس الذكاء .

ومن ناحية أخرى ، فإن قدرة الفرد على التفكير المتقدم الذى أشار إليه رافن تختلف - أو يجب أن تختلف - فى حالتى الصحة والمرض النفسى ، كما أنها يجب أن تتدهور مع تقدم السن طبقاً لما جاء به وكسلر فى دراساته على مقياسه للراشدين (Wais ١٩٩٥) وبالتالي ينبغى إجراء دراسات مستفيضة على اختبار رافن لتحديد مدى حساسية الاختبار لقياس مدى تدهور الوظيفة العقلية ونشاطها بعد سن الشباب هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى يجب إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة مدى تأثير نتائج الاختبار بالتدريب المنظم سواء التعليم المدرسى والجامعى المنظم أو برامج التدريب النوعى المختلفة التى قد يتعرض لها الإنسان فى حياته المدرسية أو العملية .

كذلك يشير رافن فى دأبل استخدام الاختبار المختصر (١٩٤٧ - القائمتين I ، II) إلى أن ثبات القائمة II يرتفع مع الراشدين وينخفض مع الأطفال واليافعين

(تحت سن ١٢ سنة) وأن مرجع انخفاض معاملات ثبات الاختبار مع الأطفال إلى أن القدرات التي يقيسها الاختبار وهى عقد المقارنات والاستدلال القائم على التشابه والتفكير المتقد كلها قدرات لا تتفق فى أوج صورها إلا مع سن الشباب وبالتالي نحن فى حاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات فى هذا الصدد بحيث تجرى دراسات مقارنة بين فئات الأعمار المختلفة لتحديد الفترات الزمنية من العمر الذى تبدأ فيه هذه القدرات فى النمو ثم لمعرفة أثر التدريب على تفتح هذه القدرات وتوظيفها فى حياة الإنسان .

أيضاً ، نحن فى حاجة لأن نعرف الكثير عن هذا الاختبار ، ولن نصل إلى ذلك بتصورات نظرية محدثة وإنما من خلال بحوث ودراسات كثيرة ومتنوعة الأساليب والمناهج ، وهكذا يفتح هذا الاختبار آفاق واسعة أمام الباحثين ويمكن أن تتولى الجامعات ومراكز الأبحاث فى مصر والوطن العربى مثل هذه الدراسات مما يؤدى بالقطع إلى ثراء الفكر القياسى ومكبة الاختبارات النفسية ، والوصول إلى معلومات دقيقة فيما يتعلق بالأسس النفسية للقياس العقلى . صحيح أن تاريخ القياس العقلى معروف ومحدد منذ فترة ترجع جذورها إلى نهاية القرن الماضى ، وقد أرسى قواعده فى القرن الحالى نخبة من علماء النفس من أمثال بينيه وبيرمان وكاتل ووكسلر وغيرهم كثيرون ، لكنهم جميعاً لم يعرضوا لفكرة قياس العامل العام G. Factor الذى تعرض له رافن ، وتم على أساسه بناء اختبار للمصفوفات المتتابعة لقياس القدرة العقلية على أساس يختلف عن الأسس التى التزم بها من سبقوه فى قياس الذكاء . ولقد حدد رافن أسس استخدام الاختبارات العقلية فى كتاب نشره عام ١٩٥٢ تحت عنوان " الطبيعة الإنسانية : تطورها ، اختلافاتها ، وطرق قياسها ناقش فيه النظرية السيكلوجية التى على أساسها قام بتصميم اختبارات الثلاثة للمصفوفات المتتابعة واختبار ميل - هيل اللفظى ، وينصح رافن جميع المشتغلين بهذه الاختبارات ومستخدميها من الباحثين إلى ضرورة الرجوع إلى كتابه هذا الذى

ناقش فيه قضايا كثيرة متعلقة باختبارات المصفوفات وخاصة قضية إنساق درجات الاختبار لمختلف قوائمه وثبات الإعادة والصدق الامبريقي وما إلى غير ذلك من قضايا هامة في مجال القياس السيكولوجي .

وصف الاختبار :

يتكون الاختبار الأصلي ، المراجعة الأخيرة ، من خمس قوائم (أ - ب - ج - د - هـ) وتحتوي كل قائمة على اثني عشر مشكلة (Item) وبذلك يتكون الاختبار في مجملته من ٦٠ مشكلة ، مرتبة في سياق متدرج الصعوبة بحيث نجد أن المشكلة الأولى في كل قائمة تكاد تكون محلولة من تلقاء نفسها من فرط السهولة ، وبحيث تأتي المشكلات المتتالية في كل قائمة في سياق متدرج الصعوبة .

كذلك صممت القوائم الخمس في الاختبار بحيث تكون كل قائمة أسهل من التي تليها ، وبحيث تكون القائمة (ب) أكثر صعوبة من القائمة (أ) والقائمة (ج) أصعب نسبياً من القائمة (ب) وهكذا الحال بالنسبة لبقية القوائم وبهذه الكيفية تقدم القوائم الخمس - بطريقة تلقائية - للمفحوص خمس فرص متتالية من التدريب على حل الاختبار ، كما أنها في الوقت ذاته تقدم لنا خمسة أساليب متضافرة لقياس القدرة العقلية للفرد ونشاطه العقلي الراهن (في موقف الاختبار) وبالتالي فإن درجة الفرد الكلية على الاختبار كله تكشف عن قدرة الفرد العقلية في موقف الاختبار .

تعليمات تطبيق الاختبار

أولاً : تعليمات تطبيق الاختبار تطبيقاً فردياً (أو ذاتي التطبيق) :

(تعليمات لباحثي الميدان)

قدم الاختبار للمفحوص مفتوحاً على الصفحة الأولى حيث المشكلة رقم (١) في القائمة (أ) ، حيث المثال التوضيحي قل للمفحوص " انظر إلى هذا

الشكل المرسوم في أعلى الصفحة " (مشيراً إلى الجزء العلوى من الصفحة) " هذا الشكل ينقصه جزء مهم قد نزع منه نزاعاً (مشيراً إلى الجزء الشاغر - الفراغ - فى الشكل العلوى) وتحت هذا الشكل ستة أجزاء كل منها مساو للجزء المنزوع لكن ليس أى واحد يكمل الشكل (مشيراً إلى الأجزاء الستة (البدائل) الموجودة أسفل الشكل بالتناوب مبيناً كيف أن الجزء رقم (١) لا يصلح لإكمال الشكل والجزء رقم (٢) ثم (٣) ثم انتقل فوراً إلى الجزء رقم (٦) وبين كيف أنه قريب إلى إكمال الشكل لكن للأسف ينقصه جزء لإكمال الشكل وهكذا دون الاستمرار لأبعد من ذلك) وهنا سوف يدرك جميع المفحوصين فى جميع مستويات الأعمار (ماعددا ضعاف العقول) أن الجزء رقم (٤) هو الذى يمكنه أن يكمل الشكل إكمالاً صحيحاً وبالتالي يعد الحل الناجح للمشكلة رقم (١) هو اختيار البديل رقم (٤) .

فى حالة إدراك المبحوث (المفحوص) أن البديل رقم (٤) هو الحل الصحيح من تلقاء نفسه ، قل له - ج . برافو ... مضبوط (حسب السن وحسب المستوى التعليمى) فإذا لم يعرف من تلقاء نفسه أن البديل (الجزء) رقم (٤) هو الجزء الذى يكمل الشكل إكمالاً صحيحاً (أى هو الحل السليم للمشكلة) عليك أن تدله على ذلك ، وفى هذه الحالة لا تعطيه الدرجة الخاصة بالسؤال الأول ويُعد تدريباً على طريقة حل الاختبار .

وبعد أن يفهم المفحوص طريقة الأداء وأسلوب حل الاختبار ، لا تقدم له أية مساعدة أخرى . وأكد عليه أن على الصفحات التالية ستون مشكلة ويجب أن تحل بنفس الكيفية التى تدرب عليها بأن تقول له " والآن ستجد على الصفحات التالية ستون شكلاً ... كل شكل ينقصه جزء ، وأسفل كل شكل ستة أجزاء (وفى القوائم الثلاث الأخيرة ثمانية أجزاء) جزء واحد فقط منها هو الذى يكمل الشكل وبقية الأجزاء كلها خاطئة ... وعليك فى كل مشكلة أن تختار الجزء الذى يكمل الشكل إكمالاً صحيحاً .

وعندما يبدأ المفحوص فى حل مشكلات الاختبار وعند بدء حل المشكلة رقم (٢) فى القائمة الأولى (A٢) قل له " لاحظ أن الاختبار يبدأ بالمشكلات السهلة ثم يتدرج فى مستوى الصعوبة كلما تقدمت فى حل الاختبار ... فإذا أدركت جيداً كيفية تطابق الجزء الصحيح (الذى يكمل الشكل) مع الشكل نفسه فى المشكلات السهلة التى يبدأ بها الاختبار ... سوف يسهل عليك التعرف على الجزء للصحيح الذى يكمل كل شكل فى المشكلات الصعبة نسيباً " ثم استمر فى إعطاء بقية التعليمات قائلًا " الآن كل ما أريده منك هو أن تكتب رقم الجزء الصحيح (فى كل مشكلة) فى ورقة الإجابة (أو أن تشير إلى الجزء الصحيح فى كل مشكلة إذا كان المفحوص أمياً وتقوم أنت بالتطبيق) وفى المكان المناسب .. (درب المفحوص على تسجيل الإجابة فى ورقة الإجابة) . ثم قل للمفحوص بعد ذلك " الآن فهمت المطلوب ... فإذا قال نعم ... قل له الآن ابدأ فى حل الاختبار " ابدأ فى تسجيل زمن البداية ... وبعد الانتهاء سجل زمن الانتهاء ثم احسب الوقت المستغرق فى حل الاختبار .

تذكر دائماً فى حالة (التطبيق الذاتى) أن تراجع مع المبحوث رقم السؤال الذى يحله ورقم المكان فى ورقة الإجابة حتى لا يسجل إجابة سؤال فى غير المكان المخصص لها .

أما فى حالة التطبيق الجماعى فإن الباحث يستخدم النموذج التوضيحي (السؤال الأول فى القائمة أ) مكبراً عشرة مرات ويضعه أمام المبحوثين ويطلب منهم فتح كراسات الاختبار على نفس الصفحة ويلقى عليهم التعليمات السابقة بطريقة جماعية ويدربهم على استخدام ورقة الإجابة فى تسجيل إجاباتهم ويطلب منهم تسجيل زمن البداية وعند إنتهاء كل مفحوص من حل الاختبار يقوم بتسجيل زمن النهاية ثم يحسب الزمن الكلى لحل الاختبار .

اختبار للمصفوفات المتتابعة لرافن

القوائم (أ - ب - ج - د - هـ)

ورقة الإجابة

اسم المبحوث : الجنس :
 المدرسة (أو الكلية) : السنة الدراسية :
 تاريخ الاختبار : بداية الاختبار :
 السن وقت التطبيق : نهاية الاختبار :
 اسم الباحث : الزمن الكلي :

القائمة (أ)	القائمة (ب)	القائمة (ج)	القائمة (د)	القائمة (هـ)
١	١	١	١	١
٢	٢	٢	٢	٢
٣	٣	٣	٣	٣
٤	٤	٤	٤	٤
٥	٥	٥	٥	٥
٦	٦	٦	٦	٦
٧	٧	٧	٧	٧
٨	٨	٨	٨	٨
٩	٩	٩	٩	٩
١٠	١٠	١٠	١٠	١٠
١١	١١	١١	١١	١١
١٢	١٢	١٢	١٢	١٢

الدرجة الخام :
 نسبة الذكاء المتوقعة :
 الدرجة المئينية المقابلة :

ويمكن بصفة عامة إلقاء التعليمات باللغة العربية للمتقنين والمتعلمين تعليماً
عالياً من المبحوثين ، وتبسيط هذه التعليمات وباللغة العامية للاميين . المبحوثين ،
بحيث لا يجب الخروج عن مضمون المعنى الحقيقي للتعليمات .

ثانياً : تعليمات التطبيق الجماعى :

الأدوات Materials :

يتطلب التطبيق الجماعى للاختبار ، وجود عدد من كراسات الاختبار بعدد
المجموعة التى يراد اختبارها ، وكراسات الاختبار يمكن استخدامها مرات عديدة
ولذا ينبغى تلبية المبحوثين إلى عدم وضع أية علامات على البدائل المختارة بأى قلم
مهما كان نوعه حتى وإن كان قلم رصاص . وأن التعامل فقط مع ورقة الإجابة
(Answer - Sheet) . كذلك يحتاج كل فرد من المجموعة المختبرة إلى قلم
رصاص من النوع الذى ينتهى بمحاة (حتى يمكن تغيير إجابته إذا رأى ضرورة
ذلك) وإلى ورقة إجابة لتسجيل إجاباته . كذلك يحتاج التطبيق الجماعى إلى وسائل
إيضاح لتسهيل مهمة إلقاء التعليمات ، وفى هذه الحالة يمكن تكبير الوحدة التدريسية
(المشكلة الأولى فى القائمة ١ - أ) إلى حيث تبدو فى حجم كبير يمكن المبحوثين
من رؤيتها بوضوح أو تصويرها على ورق شفاف واستخدام الفانوس السحري
(Over - Head Projector) فى شرح كيفية حل الاختبار ، وهكذا يكون الحال
أيضاً مع نموذج ورقة الإجابة .

كذلك يوجد مفتاح التصحيح بحيث يسهل عملية التصحيح اليدوى لأوراق

الإجابة .

الإجراءات : Procedures

- ١ - يقوم الفاحص (الباحث) بتوزيع ورق الإجابة أولاً ، على المبحوثين ويطلب منهم أن يقوموا بحمل البيانات المختلفة (فيما عدا البيانات الخاصة بزمان البداية والنهاية لأداء الاختبار) .
- ٢ - يقوم الباحث بعد ذلك (بعد أن يتأكد بنفسه من سلامة البيانات) بتوزيع كراسات الاختبار على المبحوثين ويطلب منهم (أثناء التوزيع) عدم فتح الكراسات حتى يأذن لهم .
- ٣ - يطلب منهم فتح الكراسات على المشكلة الأولى (رقم ١ في القائمة أ) ويعرض عليهم في الآن نفسه النموذج المكبر لها سواء على ورق مقوى أو باستخدام الفانوس السحري ، ويبدأ في إلقاء التعليمات .
- ٤ - بعد فهم المبحوثين البيانات يقوم بتدريبيهم على طريقة تسجيل الإجابات في الأماكن المخصصة لها . بادئ بدم النموذج المكبر لورقة الإجابة سواء على ورق مقوى أو عن طريق الفانوس السحري .
- ٥ - بعد أن يتأكد من أن الجميع فهم التعليمات ومن فهم أسلوب حل الاختبار يطلب منهم توحيد توقيت ساعاتهم مع مساعدته وتسجيل القراءة للحظة البداية على ورقة الإجابة ، ثم يذكّرهم بضرورة أن يعطى كل فرد (عن طريق رفع يده) عند الانتهاء من الحل حتى يتولى الباحث تسجيل زمن الانتهاء ومن ثم زمن حل الاختبار .
- ٦ - عند توحيد زمن البداية يقول الفاحص للمفحوصين الآن سجلوا في مكان (زمن البداية) الساعة الآن كذا ... والدقيقة كذا وابدءوا في حل الاختبار .

٧ - لا يسمح الباحث مطلقاً بعد البداية بأى استفسارات ولا ينبغي أن يقدم للمفحوصين أى مساعدات أخرى .

٨ - يقوم الباحث بتسجيل زمن الانتهاء لكل مبحث أنهى الاختبار فى هدوء تام ويسمح له بالانصراف أو الانتظام حسبما يرى .

٩ - يلقى الباحث نفس التعليمات المشار إليها فى تعليمات التطبيق الفردى للاختبار كما هى .

١٠ - يمكن إلقاء التعليمات باللغة العربية أو اللغة العامية حسب درجة تعليم المجموعة التى يقوم باختبارها .

تسجيل الإجابات والتصحيح :

فى حالة تطبيق الاختبار بالطريقة الفردية (فى موقف مقابلة) يقوم الباحث بتسجيل الإجابات فى حالة ما إذا كان المبحوث أمياً أو لا يجيد القراءة والكتابة ، وفى مثل هذه الحالة عليه أن يشير " للباحث " باختياره للبديل المناسب الذى يكمل الشكل فى كل سؤال (مشكلة) .

أما فى حالة ما إذا كان المبحوث يجيد القراءة والكتابة ومن ثم إذا كان المبحوث متعلماً تعليماً من متوسط فما فوق (إعدادى - ثانوى - جامعى) فعلى الباحث أن يدرّب المبحوث على كيفية تسجيل إجاباته فى ورقة تسجيل الإجابة بأن يضع رقم البديل (الجزء) الذى يكمل الشكل فى كل سؤال فى ورقة الإجابة (فى الخانة المخصصة لذلك) . وعلى الباحث أن ينبّه المبحوث إلى عدم اختيار أكثر من بديل ، ولا يكتب أكثر من رقم فى كل خانة . وبطبيعة الحال يتم نفس الاجراء المتبع مع المبحوثين المتعلمين فى جلسة التطبيق الجماعى للاختبار حيث يقوم الباحث بتدريبهم على طريقة تسجيل الإجابات فى ورقة الإجابة .

حساب الدرجة الكلية :

ويتم حساب الدرجة الكلية للفرد عن طريق حساب عدد المحاولات الناجحة (التي حلت حلاً صحيحاً) في القائمة (أ) ثم القائمة (ب) وهكذا حتى القائمة (هـ) .
ويجمع عدد المحاولات الناجحة في القوائم الخمس يتم تحويلها إلى درجة خام ويتم تحويلها بعد ذلك إلى رتبة الفرد المئينية من جدول المعايير وفقاً لفئة السن التي ينتمي لها الفرد .

حساب تباين درجات الفرد على القوائم الخمس :

يمكن حساب درجة إتساق درجات المبحوث على القوائم الخمس عن طريق مقارنة درجاته الفعلية على القوائم الخمس بالدرجات المتوقعة على كل قائمة ، والمشتقة من عينة من الاختبار . وفيما يلي معاملات حساب نسبة تباين درجات الفرد :



فإذا كانت درجة الفرد الكلية (أو درجاته على القوائم الخمس كذلك تتحرف عن الدرجة المعيارية المتوقعة (حسب عمره الزمني) بأكثر من درجتين في الاتجاه الموجب أو الاتجاه السالب) كان من الصعب الاستناد إلى هذه الدرجة (وخاصة الكلية) على إنها مؤشر حقيقي يعبر عن قدرة الفرد العقلية .

وجدير بالذكر أنه في بعض الحالات قد يختار المبحوث بعض الإجابات الصحيحة عن طريق الصدفة ، لكن إذا بلغ المبحوث حل جميع أسئلة الاختبار مستخدماً أسلوب المحاولة والخطأ فإن احتمالات الإجابة الصحيحة لا تعدو أن تبلغ

٥٠٪ من إجمالى المحاولات . أى أن الإجابات الصحيحة تتعادل مع الإجابات الخاطئة .

ويعنى هذا أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات نتيجة الحل بالأسلوب العشوائى المعتمد على المحاولة والخطأ سوف يحصلون على درجات منخفضة نسبياً ، وذلك يعنى أن تكون الدرجات الكلية المنخفضة أقل ثباتاً من الدرجات الكلية المرتفعة داخل كل فئة سن وهذا يتطلب باستمرار مقارنة الدرجة الكلية التى يحصل عليها أى مبحوث بالدرجة المعيارية المتوقعة وفقاً لفئة السن التى ينتمى إليها فى عينة التقنين المعيارية .

المرتبة المئينية :

وفيما يلى فئات الذكاء طبقاً للمرتبة المئينية التى يحصل عليها المبحوث (بعد تحويل الدرجة الكلية الخام إلى رتبة مئينية) :

١ - المستوى الأول : المتفوق فى القدرة العقلية :

وهو الشخص الذى يحصل على درجة تقع فى المئين ٩٥ أو أكثر ، وفى هذه الحالة يكون تقديره (١) .

٢ - المستوى الثانى : فوق المتوسط فى القدرة العقلية :

هو الشخص الذى يحصل على درجة تقع فى المئين ٧٥ فيما فوق ولا تصل إلى المئين (٩٠) وفى هذه الحالة يكون تقديره (٢) أما إذا بلغ المئين ٩٠ فيما فوق ولم يبلغ المئين ٩٥ كان تقديره (٢ +) .

٣ - المستوى الثالث : متوسط القدرة العقلية :

هو الشخص الذى تقع درجته المئينية بعد المئين ٢٥ ولم تبلغ المئين ٥٠ ، وفى هذه الحالة يكون تقديره (٣) أما إذا تعدت المئين ٥٠ فإن درجته تكون (٣ +) .

٤ - المستوى الرابع : أقل من المتوسط :

هو الشخص الذى تقع درجته المئينية دون المئين ٢٥ ولم تتدنى حتى المئين ١٥ وفى هذه الحالة فإن درجته تكون (٤) أما إذا قلت عن المئين ١٥ ولم تصل إلى أقل من المئين (١١) فإن درجته تكون (٤ -) .

٥ - المستوى الخامس : ضعيف العقل :

هو الشخص الذى تقع درجته دون المئين (٥) تحديداً وفى هذه الحالة تكون درجته (٥) أما إذا حصل على موقع بين المئين ٥ والمئين ١٠ فإنه يكون بنى وفى هذه الحالة يحصل على التقدير (٤ -) .

وهكذا يمكن الحصول على تسعة تقديرات تعبر عن المستوى العقلى للأفراد طبقاً لما يحصلون عليه من درجات كلية خام على الاختبار بعد تحويلها إلى درجات مئينية على النحو التالي :

مسلل	التقدير	الدرجات المئينية	فئة الذكاء
١	١	+٩٥	المتفوق عقلياً
٢	+٢	بين المئين (٩٥ - ٩٠)	فوق المتوسط (٢)
٣	٢	بين المئين (٩٠ - ٧٥)	فوق المتوسط (١)
٤	+٣	بين المئين (٧٥ - ٦٠)	متوسط (٣)
٥	٣	بين المئين (٦٠ - ٥٠)	متوسط (٢)
٦	-٣	بين المئين (٥٠ - ٢٥)	متوسط (١)
٧	٤	بين المئين (٢٥ - ١٠)	أقل من المتوسط
٨	-٤	بين المئين (١٠ - ٥)	بنى
٩	٥	المئين أقل من (٥)	ضعيف العقل

جدول يوضح توزيع المستويات العقلية وفقاً للدرجة المئينية

تبعاً لفئات العمر التى ينتمى إليها الأفراد

مثال :

فيما يلي بيان بالدرجات التي حصل عليها مبحرث على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن :

- ١ - العمر الزمني = ١٢ سنة
- ٢ - الدرجة الكلية " الخام " = ٤٦ (درجة)
- ٣ - زمن أداء الاختبار = ٣٨ (دقيقة)
- ٤ - معاملات تباين القوائم الخمس = صفر ، ١ + ، ٢ - ، ٢ + ، ١ -
- ٥ - الدرجة المئينية = ٧٥
- ٦ - التقدير " العقلي " = +٣
- ٧ - فئة الذكاء = متوسط (٣)

نقد الاختبار :

وجدير بالذكر أن اختبار المصفوفات المتتابعة رافن (١٩٣٨) لا يستطيع أن يفرق بدرجة معقولة وكافية بين صغار الأطفال (أو حتى الراشدين) من فئة المتفوق عقلياً *Intellectually Superior* . كذلك لا يمكن استخدام الاختبار كاختبار قوة (Power Test) موقوت بزمن محدد قوامه ٤٥ دقيقة كما حدد ذلك رافن . وكذلك أيضاً لا يمكن اعتبار اختبار رافن اختبار غير حضارى ، أى متحرر من قيود الثقافة لأسباب كثيرة ذكرت بعضها أنستازى منها أن نتائج تطبيق الاختبار على مجموعة ثقافية - أوروبية - مختلفة لا تشير إلى صحة إدعاء رافن بتحرر الاختبار من قيود الثقافة ، لكنها لم تذكر تفصيلاً هذه النتائج ولا إلى أى نوع من الاختلافات التي ظهرت .

القوائم					الدرجة الكلية					الدرجة الكلية					الدرجة الكلية				
هـ	د	ج	ب	أ	هـ	د	ج	ب	أ	هـ	د	ج	ب	أ	هـ	د	ج	ب	أ
٥	٩	٩	١٠	١٢	٤٥	٢	٥	٧	١٠	١٠	٢	٥	٧	١٠	٠	١	٢	٤	٨
٥	٩	١٠	١٠	١٢	٤٦	٢	٥	٧	١٠	١	٢	٣	٤	٨	٠	١	٣	٤	٨
٦	٩	١٠	١٠	١٢	٤٧	٢	٥	٧	١٠	١٢	٢	٥	٧	١٠	٠	١	٣	٥	٨
٦	٩	١٠	١١	١٢	٤٨	٢	٥	٧	١١	١٢	٢	٥	٧	١١	٠	٢	٣	٥	٨
٦	١٠	١٠	١١	١٢	٤٩	٢	٦	٧	١١	١٢	٢	٦	٧	١١	٠	٢	٣	٦	٨
٧	١٠	١١	١١	١٢	٥٠	٢	٧	٨	١١	١٢	٢	٧	٨	١١	١	٢	٣	٦	٨
٧	١٠	١١	١١	١٢	٥١	٢	٧	٨	١١	١٢	٢	٨	٩	١١	١	٢	٣	٦	٨
٨	١١	١١	١١	١٢	٥٢	٢	٧	٨	١١	١٢	٢	٨	٩	١١	١	٢	٣	٦	٩
٨	١١	١١	١١	١٢	٥٣	٢	٨	٩	١١	١٢	٢	٨	٩	١١	١	٢	٣	٧	٩
٨	١١	١١	١١	١٢	٥٤	٣	٨	٩	١١	١٢	٢	٨	٩	١١	١	٢	٣	٧	٩
٩	١١	١١	١٢	١٢	٥٥	٣	٨	٩	١١	١٢	٣	٨	٩	١١	١	٣	٤	٧	١٠
٩	١١	١٢	١٢	١٢	٥٦	٣	٨	٩	١١	١٢	٣	٩	١٠	١١	١	٣	٥	٧	١٠
١٠	١١	١٢	١٢	١٢	٥٧	٣	٩	١٠	١١	١٢	٣	٩	١٠	١١	١	٤	٥	٧	١٠
١٠	١٢	١٢	١٢	١٢	٥٨	٣	٩	١٠	١١	١٢	٣	٩	١٠	١١	١	٤	٥	٧	١٠
١١	١٢	١٢	١٢	١٢	٥٩	٤	٩	١٠	١٢	١٢	٤	٩	١٠	١٢	١	٥	٦	٧	١٠

جدول يوضح الدرجات المعيارية المتوقعة على كل قائمة وفقاً للدرجات الكلية الخام
المحتملة على الاختبار - مستمدة من نتائج التطبيق الجماعي

برای

أولاً : معايير الاختبار الفردي : للأطفال :

فيما يلي جدول يوضح المعايير المبنية للاختبار (التطبيق الفردي مستمد من عينة التقنين

الانجليزية لفترات الأعمار من ٦ إلى ١٣ سنة (٧٣٥ طفل) :

[illegible]

جدول الدرجات المئوية المجمعة من الدرجات الخام مكونة من ٧٣٥ طفل انجليزي

ثانياً : معايير الاختبار ذاتى التطبيق أو التطبيق الجماعى للأطفال :

فيما يلى جدول يوضح معايير الدرجات المثبتية المستمدة من الدرجات
الخام لعينة التقنين الجماعى (١٤٠٧ طفل انجليزى)

العمر الثبني بالجنس													الدرجات المثبتية
١٤	$\frac{13\frac{1}{2}}{2}$	١٢	$\frac{12\frac{1}{2}}{2}$	١٢	$\frac{11\frac{1}{2}}{2}$	١١	$\frac{10\frac{1}{2}}{2}$	١٠	$\frac{9\frac{1}{2}}{2}$	٩	$\frac{8\frac{1}{2}}{2}$	٨	
٥٢	٥٢	٥٢	٥٢	٥١	٥١	٥٠	٤٨	٤٥	٤٣	٤١	٣٩	٣٨	٩٥
٥٢	٥١	٥٠	٥٠	٤٩	٤٩	٤٧	٤٥	٤٣	٤١	٣٨	٣٦	٣٤	٩٠
٤٨	٤٨	٤٧	٤٦	٤٥	٤٣	٤١	٣٩	٣٧	٣٤	٣٢	٢٩	٢٤	٧٥
٤٤	٤٤	٤٣	٤١	٣٩	٣٧	٣٥	٣٣	٣٠	٢٨	٢٤	٢١	١٨	٥٠
٣٨	٣٧	٣٥	٣٤	٣٢	٢٩	٢٦	٢٣	٢٠	١٨	١٦	١٤	—	٢٥
٢٨	٢٨	٢٧	٢٥	٢٢	١٨	١٦	١٥	١٣	١٢	—	—	—	١٠
٢٣	٢١	١٩	١٧	١٦	١٥	١٤	١٣	—	—	—	—	—	٥

جدول الدرجات المثبتية المجمعة من الدرجات العادية

لعينة التقنين المكونة من ١٤٠٧ طفل

ثالثاً : معايير الاختبار (للاشددين) :

فيما يلي جدول يوضح معايير (الراشدين) المثنية من عينة التقنين المكونة من ٣٦٦٥ مجند بالقوات المسلحة البريطانية و ٢١٩٢ راشد من المواطنين في مختلف فئات التحليم ومتنوعى الوظائف .

العمر الزمنى بالسنوات										الدرجات المثنية
٦٥	٦٠	٥٥	٥٠	٤٥	٤٠	٣٥	٣٠	٢٥	٢٠	
٤٢	٤٤	٤٦	٤٨	٥٠	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٥	٩٥
٣٩	٤١	٤٣	٤٥	٤٧	٤٩	٥١	٥٣	٥٤	٥٤	٩٠
٣٣	٣٥	٣٧	٣٩	٤١	٤٣	٤٥	٤٧	٤٩	٤٩	٧٥
٢٤	٢٧	٣٠	٣٣	٣٥	٣٨	٤٠	٤٢	٤٤	٤٤	٥٠
١٣	١٥	١٨	٢١	٢٤	٢٧	٣٠	٣٤	٣٧	٣٧	٢٥
-	-	-	-	-	-	-	٢٥	٢٨	٢٨	١٠
-	-	-	-	-	-	-	١٩	٢٣	٢٣	٥

جدول الدرجات المثنية المجمعة فى الدرجات الخام لعينة التقنين المكونة من

٣٦٦٥ مجند و ٢١٩٢ مواطن عادى

الدراسات المقارنة لحساب صدق الاختبار :

فيما يلي نورد جدول يوضح العلاقة بين الدرجات المئينية المستمدة من تقنين اختبار رافن ١٩٣٨ ونتائج تطبيق اختبار بينيه Stanford - Binet الصورة (م) على مجموعات من الأطفال بلغت (٣٠١) طبق عليهم الاختبار تطبيقاً فردياً .

جدول يوضح مقارنة الدرجات المئينية في اختبار رافن ونسب الذكاء

في مقياس بينيه (تيرمان - ميريل - الصورة م)

على عينة من ٣٠١ طفل انجليزي

عدد الأطفال	نسبة الذكاء I. Q. S في مقياس بينيه					نسب الذكاء في مقياس بينيه	
	أقل من ٧٣	من ٨٩ إلى ١١١	من ١١١ إلى ١٢٥	أكثر من ١٢٥	في فئات الذكاء المختلفة	الدرجات المئينية في اختبار المصنوفات	الدرجة المئينية
٢٩	-	-	٦	١٧	٢٩	١	٩٥
٥٦	-	٣١	٢٠	١٤	٥٦	٢	٩٤ - ٧٥
١٣٢	٢١	٢٠	٨٥	١٥	١٣٢	٣	٧٤ - ٦٥
٤٨	٩	٢٣	١٦	-	٤٨	٤	٦٥ - ٥٠
٣٦	٢٦	٩	١٠	-	٣٦	٥	أقل من ٥٠
٣٠١	٣٧	٥٥	١٢٨	٤١	٣٠١		

المراجع

المراجع العربية :

- ١ - إبراهيم وجيه محمود . (١٩٧٩) . القدرات العقلية ، الطبعة الثانية ، القاهرة : دار المعارف .
- ٢ - أحرشواو الغالى . (١٩٩٤) . قياس ذكاء الراشدين المغاربة ، بيروت : دار الطليعة
- ٣ - أحمد زكى صالح . (١٩٧٢) . علم النفس التجريبي ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٤ - _____ . (د. ت) . اختبار القدرات العقلية الأولية .
- ٥ - _____ . (د. ت) . اختبار الذكاء المصور
- ٦ - أحمد عبد العزيز سلامة ، عبد السلام عبد الغفار . (١٩٧٤) . اختبار كاتل للذكاء .
- ٧ - أحمد عزت راجح (١٩٧٧) ، أصول علم النفس ، الطبعة الحادية عشرة ، القاهرة : دار المعارف .
- ٨ - السيد محمد خيرى . (١٩٦٣) . الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية . الطبعة الثالثة ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٥٧ .
- ٩ - _____ وآخرون . (د. ت) . علم النفس الجريبى ، الرياض : مطبوعات جامعة الرياض .

- ١٠- _____ (د. ت) . اختبار الذكاء الاعدادى ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ١١- _____ (د. ت) . اختبار الذكاء العالى ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ١٢- ألفيت محمد حقى . (١٩٧٩) . اختبار حقى للذكاء (كراسة التعليمات) ، الإسكندرية : منشأة المعارف
- ١٣- جابر عبد الحميد جابر . (١٩٧٢) . الذكاء ومقاييسه ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ١٤- _____ . (١٩٧٢) . مدخل لدراسة السلوك الإنسانى (مبادئ وتجارب) ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- ١٥- جابر عبد الحميد جابر ، عماد الدين سلطان . (د. ت) . اختبار الذكاء .
- ١٦- خليل ميخائيل معوض . (١٩٩٤) . القدرات العقلية ، الطبعة الثانية ، الاسكندرية : دار الفكر العربى.
- ١٧- _____ . (١٩٧٨) . اختبار القدرة العددية لإيزنك ، الإسكندرية : دار الفكر الجامعى .
- ١٨- _____ . (١٩٧٨) . اختبار القدرة على التصور البصرى المكانى لإيزنك ، الإسكندرية : دار الفكر الجامعى .
- ١٩- رمزية الغريب . (١٩٧٧) . التقويم والقياس النفسى والتربوى ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- ٢٠- _____ (د. ت) . اختبار الاستعداد العقلى للمرحلة الثانوية والجامعات .

- ٢١- سيد عبد العال . (١٩٨٣) . اختبار المصفوفات المتتابعة المقنن لرافن ،
١٩٥٨ : دراسة تقويمية نقدية للاختبار ، القاهرة : مكتبة
سعيد رأفت بجامعة عين شمس .
- ٢٢- سعيد محمد غنيم ، هدى عبد الحميد برادة . (١٩٦٤) . الاختبارات الإسقاطية ،
القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٢٣- عبد العزيز القوصي ، هدى برادة ، حامد زهران . (١٩٧٤) . اختبار عين
شمس للذكاء الابتدائي ، القاهرة : عالم الكتب .
- ٢٤- عبد الفتاح محمد دويدار . (١٩٩٦) . مناهج البحث في علم النفس ،
الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- ٢٥ - عزت سيد اسماعيل . (د . ت) علم النفس التجريبي ، بيروت : دار قلم .
- ٢٦- عطية محمود هنا . (د . ت) . اختبار الذكاء غير اللفظي ، القاهرة : دار
النهضة العربية .
- ٢٧- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب . (١٩٧١) . التفكير الابتكاري باستخدام الصور ،
القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٢٨- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب . (١٩٧٣) . القدرات العقلية ، القاهرة : مكتبة
الأنجلو المصرية .
- ٢٩- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، سيد أحمد عثمان . (١٩٧٦) . التقويم النفسى ،
القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٣٠- فؤاد البهى السيد . (١٩٧٦) . ، الذكاء ، الطبعة الرابعة ، القاهرة : دار
الفكر العربى .

- ٣١- لويس كامل مليكة ، محمد عماد الدين اسماعيل (١٩٩٠) مقياس وكسلر -
بليفو لنكاه الراشدين والمدافعين ، القاهرة مكتبة النهضة
المصرية .
- ٣٢- محمد خليفة بركات . (١٩٦٥) . الاختبارات ، المقاييس العقلية ، القاهرة :
مكتبة مصر
- ٣٣- محمد عبد السلام احمد . (١٩٧١) . القياس النفسى والتربوى ، القاهرة : دار
النهضة العربية .
- ٣٤- محمد عبد السلام احمد ، لويس كامل مليكة . (١٩٨٥) . مقياس " ستانفورد -
بينيه " للنكاه . (كراسة التعليمات) ومعايير ونماذج
التصحيح ، القاهرة : مطبعة النهضة العربية .
- ٣٥- محمد مهران ، حسن عبد الحميد . (١٩٧٨) . فى فلسفة العلوم ومناهج البحث
، جامعة عين شمس : مكتبة سعيد رافت .
- ٣٦- هاشم محمد على محمود . (١٩٩٤) . الأطفال الموهوبون ، بنغازى :
منشورات جامعة قاريونس .
- ٣٧- هنرى فالون . (د. ت) . علم النفس التطبيقي . (ترجمة) احمد عزت راجح ،
القاهرة : مكتبة مصر .

المراجع الأجنبية :

- 1 - Carrel (A) : L'homme cet inconnu , Paris , Plon
- 2 - Lautrey (J) , Niveau socio - économique et structuration de L'environnement familial , psychologie française , 1964
- 3 - Lautrey (J) , Classes sociales et développement cognitif , La Pensée n 190 , 1976 .
- 4 - Lawler (J) : Intelligence , genétique , racisme , Paris , Ed Sociales , 1980 .
- 5 - Reuchlin (M) : Milieu et développement , Paris , P. U. F, 1972.
- 6 - Romian (J) : "Le quotient intellectuel , Signification et probèmes" , in L'échec scolaire , Paris , Ed . sociales , 1974
- 7 - Vernon, P. The Structure Of Human Abilities, London, Methuen, 1959 .
- 8 - Wechsler (D) : La Mesure de l'intelligence de l'adulte, Paris, P. U. F., 1973 .
- 9 - Zazzo (R) : Intelligence et quotient d'âge, Paris , P. U. F, 1946 .

الفهرست

تمهید

الفصل الأول : مدخل لدراسة الذكاء والاستعدادات والقدرات العقلية ١٣

تمهید ١٥

دراسة القدرات العقلية ١٨

ذكاء الأطفال وقدراتهم العقلية ٢٣

طرق تحديد ذكاء الأطفال ٣٢

قياس القدرة العقلية العامة ٤٥

قياس القدرات العقلية الأولية ٤٨

الاستعدادات ٥١

الفصل الثاني : طبيعة الذكاء ونظرياته وطرق قياسه ٦٧

معنى للذكاء ٦٩

نشأة مقاييس الذكاء وتطورها ٧١

معامل الذكاء ودلالاته التفسيرية ٨٢

معامل الذكاء ودلالاته التطبيقية ٨٦

مقياس بينيه ٩١

مقاييس الذكاء غير اللفظية (العملية) ١٠١

مقاييس الذكاء الجمعية ١٠٣

الارتباط والتبؤ

١١٣

الفصل الثالث : عناصر المنهج التجريبي

١٢٣

تمهيد

١٢٥

المنهج العلمى المعاصر

١٢٥

أهمية التجريب والتأثير النفسى

١٢٩

خطوات البحث العلمى

١٣٣

الإحصاء فى البحوث الإنسانية

١٤٢

عناصر المنهج التجريبي

١٥٢

الفصل الرابع : التجربة العلمية وتصميم التجارب المعملية

١٦٣

تمهيد

١٦٥

مستويات تصميم التجارب

١٦٥

العينات فى البحوث التجريبية

١٧٤

كتابة التقرير عن التجربة

١٨٠

تصميم للتجارب المعملية وتنفيذها

١٨٥

الفصل الخامس : تجارب معملية لقياس الذكاء والقدرات العقلية

٢٣٧

تمهيد

٢٣٩

التجربة المعملية الأولى

٢٤٣

التجربة المعملية الثانية

٢٤٥

٢٥٧	التجربة العملية الثالثة
٢٧٢	التجربة العملية الرابعة
٢٩١	التجربة العملية الخامسة
٤١٧	التجربة العملية السادسة
٤٢٥	التجربة العملية السابعة
٤٤١	التجربة العملية الثامنة
٤٤٩	التجربة العملية التاسعة
٤٦٩	التجربة العملية العاشرة
٤٧٧	التجربة العملية الحادية عشر
٤٨٥	التجربة العملية الثانية عشر
٥٠٩	التجربة العملية الثالثة عشر
٥٢٧	التجربة العملية الرابعة عشر
٥٤١	التجربة العملية الخامسة عشر
٥٤٩	التجربة العملية السادسة عشر
٥٥٧	التجربة العملية السابعة عشر